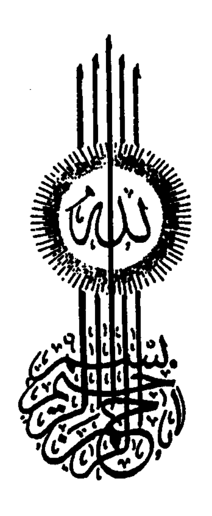
دراسات في
الفكر التربوي الإسلامي



قل إن صلاتي ونسكي
ومحياي ومماتي
لله رب العالمين

قرآن کریم

دراسات في
الفكر التربوي الإسلامي

د. محمّد وجيه الصّاوي
أستاذ أصول التربية بجامعتي الأزهر والكويت



الطبعة الأولى

١٩٩٩م



مكتبة الفلاح
للنشر والتوزيع
• دولة الكويت - حولي - شارع بيروت - عمارة الأطباء - تليفون: 2641985 فاكس: 2647784
ص.ب: 4848 الصفاة الرمز البريدي: 13049 الكويت - برقياً: لفاتكو
• دولة الإمارات العربية المتحدة - العين - تليفون: 662189 فاكس: 657901 ص.ب: 16431

المحتويات

الفصل الثالث
المعلم ومهنة التعليم في الفكر الإسلامي

الفصل الرابع
التربية من منظور إسلامي

الفصل الخامس
التربية الأخلاقية

الفصل السادس
القيم - والقيم الإسلامية

الفصل السابع
الحرية والديمقراطية في التعليم الإسلامي

الفصل الثامن
العقوبة في التربية الإسلامية

الفصل التاسع
الاختلاط في التعليم من منظور إسلامي

الفصل العاشر
التربية عند علماء المسلمين

إهداء ودعاء

إلى أبنائي الأعزاء «أحمد وتامر»، إلى أبنائي وبناتي الطلبة أهديكم هذا الكتاب ليكون أحد الأضواء التي تنير لكم طريق المستقبل.

أدعو ربي بهذا الدعاء، وآمل أن يكون هذا الدعاء نهجا لكم:

يا رب:

ساعدني على أن أقول كلمة الحق في وجه الأقوياء،وساعدني على ألا أقول الباطل لأكسب تصفيق الضعفاء.

يا رب:

إذا أعطيتني مالاً لا تأخذ سعادتي، وإذا أعطيتني قوة لا تأخذ عقلي، وإذا أعطيتني نجاحا لا تأخذ تواضعي، وإذا أعطيتني تواضعاً لا تأخذ اعتزازي بكرامتي.

يا رب:

علمني أن أحب الناس كما أحب نفسي، وعلمني أن أحاسب نفسي كما أحاسب الناس.

مقدمة

أيها القارئ الكريم بين يديك، مجموعة من الدراسات والبحوث التربوية، تتناول الفكر التربوي الإسلامي من زوايا متعددة، منها: الطفل وتربيته في الإسلام، والمعلم ومهنة التعليم، والعقوبة من منظور إسلامي، والاختلاط في التعليم ورأي الدين فيه، والتربية الأخلاقية، والقيم الإسلامية، والحرية في التعليم والتعلم، وأيضا الفكر التربوي لدى الغزالي وابن حزم.

ويمثل كل فصل من فصول الكتاب، دراسة ترتبط مع بعضها في بوتقة تطور الفكر التربوي الإسلامي، وقد وجدت أن المكتبة التربوية في حاجة إلى مثل هذه المجالات التي تطرح القضايا التربوية من منظور إسلامي.

فإن أعجب القارئ فيه شيء، فالفضل لله سبحانه وتعالى، ثم للذين قد استفدت من دراساتهم. وإن كنت أخطأت فقد اجتهدت، ولي بذلك أجر، وإن كنت قد أصبت فجزائي عند الله مضاعفا.

وإن وجد القارئ بعض جوانب القصور، فإن الكمال لله وحده، وأنه يسعدني أن أتلقى أي نقد يفيدني في المستقبل.

وعلى الله قصد السبيل.

المؤلف

د. محمد وجيه الصاوي

الفصل الأول

المفاهيم والمنهجية

- التربية الدينية
- التربية الإسلامية
- الأسس
- المنهج
- الميدان

الفصل الأول
المفاهيم والمهنة

تمهيد:

كثرت في الآونة الأخيرة البحوث العلمية، والكتابات التي تناولت التربية الإسلامية، وثار هناك جدل كبير بين المتخصصين من أهل العلم في كليات أصول الدين، واللغة العربية من جانب، ورجال التربية من جانب آخر في تحديد مفاهيم واضحة لمادة التربية الإسلامية، من حيث ميدانها، مصادرها، منهجها، وسمات الباحثين في هذا المجال.

والدراسة التي بين أيدينا تحاول تحديد مجال التربية الإسلامية ومنظوراتها المختلفة، وفق ما جاء في بعض كتابات الذين تناولوا موضوع التربية الإسلامية. ثم تخرج بتصور لمفهومها وميدانها ومنهجها. فتتضح لنا المفاهيم ويصبح المجال الفكري والعلمي في المادة التي نتناولها - من الزاوية التربوية - لها صبغتها الخاصة بها التي تختلف من حيث المعالجة، عما إذا تناولها الباحث في كلية متخصصة، مثل كلية أصول الدين.

ونقدم عرضا للمحاذير والمعايير التي ينبغي أن يلم بها الباحث في مجال التربية الإسلامية، ونضع تصورا لمؤهلات الباحثين في مجال التربية الإسلامية وخاصة على مستوى الدراسات التخصصية، والعليا.

بدأت التربية الإسلامية كعلم دون أن تعلن عن نفسها كمادة دراسية قائمة بذاتها، وقد تجد هذا واردا في أقسام الفلسفة بكليات الآداب، واللغة العربية؛ وخاصة ما يتناول منها في مجال الدراسات الإسلامية، وعلى وجه الخصوص ما

يتعلق بدراسة الإنسان، وعلاقته ببيئته، فنجد مثلا دراسات للأهواني، وأسماء فهمي وغيرهم.

وقد ظهرت في أقسام بكليات التربية، فكان أول قسم يحمل اسم «قسم التربية الإسلامية والتراث التربوي الإسلامي» في كلية التربية جامعة الأزهر عام ٧٠/ ١٩٧١. وكان الهدف من ذلك هو البحث في التراث الإسلامي والتأصيل للتربية في مختلف أبعادها من منظور إسلامي، لإظهار دور المسلمين واسهاماتهم في مجال الفكر التربوي. كذلك تأصيل بعض المفاهيم التربوية، ومعرفة رأي الإسلام فيها، من خلال المصادر الأولية.

وخصصت مقررات دراسة في مختلف المراحل -، تحمل اسم «التربية الإسلامية»[1].

كان طبيعيا أن تشهد ساحة الفكر التربوي تيارا كاسحا من الدراسات والبحوث في التربية الإسلامية وإذا كان الأمر بهذه الصورة بعد نتيجة طيبة إلا أن الخطورة تكمن في عدة أمور منها:

الأول: هناك عدم تقبل لاختلاف وجهات النظر حول القضايا الجدلية، «فإنك إذا شجبت رأيا، فلا بد أن يخاصمك صاحبه، ويتعامل معك على أنك عدو لدود ومعتد آثم ولا بد عن تحين الفرص حتى يرد باعتداء مضاد»[2].

الثاني: إن هذا الإنكار وتلك الإعاقة دائما ما تختفي بستار (العلمية والمنهجية) حيث لا يجرؤ كثيرون أن يصرحوا بالعداء لـ (إسلامية) البحوث التربوية.... بينما تأتي هذه المجموعات المناهضة بشروط تعجيزية.

ثالثا: إن مجال التربية الإسلامية كغيره من المجالات، قد تختلط فيه المفاهيم

---

(١) بدأت مادة التربية الإسلامية تدرس في الدبلوم الخاص بكلية التربية جامعة الأزهر في العام الجامعي ٧٠/ ١٩٧١. وكان يدرس المقرر (أ.د سعيد أسماعيل علي). وكثر النقاش حولها، ثم توالت الكليات الأخرى في تدريس هذا المقرر. (انظر سعيد إسماعيل علي، «ماذا يراد بالتربية الإسلامية؟» دراسات تربوية، ع ٥ ديسمبر ١٩٨٦، ص ص ١٦ - ١٧).

(٢) سعيد إسماعيل علي، «ارتيكاريا التربية الإسلامية» دراسات تربوية، ع ٣١ ١٩٩٠، ص ٢٤.

والأحكام، فإذا أخطأ هذا في مجال الحكم على البحوث الاجتماعية، مثلا، يمكن أن تواجهه، إذا كان غير مؤهل لإصدار مثل هذا الحكم، لكننا في التربية الإسلامية نجد صعوب في ذلك حيث يخلط كثيرون بين أن تنتسب إلى الإسلام دينا وبين أن تنتسب إلى الدراسات الإسلامية علما وتخصصا[٣].

أولا: التربية الدينية

يرى بعض المفكرين أن للتربية الدينية طبيعة ووظيفة تنهض بها المدرسة العصرية من أجل تكوين وتنمية الشخصية السوية. ومن أهم هذه الوظائف مايلي[٤].

أولا: التربية الدينية مادة سلوك

التعليم الديني يتمثل أساسا في مواد دراسية تعلم، تضمها كتب، ويشرحها مدرسون، ويحفظها طلاب، وتقومها امتحانات، وتؤدي إلى نجاح أو رسوب. ومن ثم تفقد التربية الدينية كل غاياتها ووظائفها الروحية والخلقية والاجتماعية وتتحول إلى مادة ثقافية لفظية، لا تتجاوز إطار التحصيل المدرسي الشكلي، والذي يتبخر في محيط اجتماعي مسامي لا يبقى منه على أثر.

التربية الدينية مادة سلوك، ومجال يمارس، وهي كمادة تدور حول عقائد وقيم ومبادىء وأحكام، وهي كمجال، تستثمر فيه عناصر هذه المادة بما يؤدي إلى إيمان ويقين، ضمير وخلق، حياة وعمل.

والمربي العربي، ليس بالضرورة هو المعلم الديني، فهذا الأخير كثيرا ما يفتقد صفات وكفاءات وتأثيرات المربى كرجل دين، تتحرك به عقيدة وثقافة وحضارة، ويلتزم بها كأيديولوجية يؤمن بها ويكافح من أجلها. ويعيش ويموت لها، فالدين عنده رسالة مقدسة، وليست صنعة ممدرسة.

---

(٣) سعيد إسماعيل علي، «ارتيكاريا التربية الإسلامية» المرجع السابق، ص ٢٥.

(٤) محمود قمبر، دراسات تراثية في التربية الإسلامية، الدوحة: دار الثقافة ١٩٩٢ ص ١٩٤.

وعمليا لا يتوافر عنصر المربي المؤثر، ومن ثم يستحسن الاستعانة برجال الدين العاملين في المساجد والجمعيات الدينية، بعد تدريبهم مهنيا لممارسة التربية الدينية في أوقات مناسبة يتفرغون فيها من عملهم، وذلك على سبيل التطوع أو الأجر الرمزي أو السخي، وقد يفضل بعضهم التفرغ التام لهذا العمل التربوي إذا وجد تشجيعاً ماديا وأدبيا يغريه على احتراف هذه الرسالة.

ثانيا التربية الدينية تكوينيه لا تلقينيه

تستخدم التربية الدينية وسائل مناسبة تستهدف تكوين الشخصية الإسلامية، ولا تجعل من التربية كما ذكرنا مادة دراسية تلقينية تقوم على الشرح اللفظي والتحصيل الكتبي. وهي كتربية لا تخلو من معرفة علمية، فهذه المعرفة لا بد منها بما يحصن عقلية الطالب في عصر تكثر فيه الشبهات والأضاليل والإلحاد(٥).

ولكن الجانب العلمي في التربية الدينية لا يعني التبحر العلمي، وكأن الطالب نخرجه متخصصا في علوم الدين، إن المعرفة تنصب على نصوص مختارة تمثل خلاصات لفروع العلم الديني تستهدف في المقام الأول الإلمام بمفاهيم التوحيد والتفقيه والتهذيب.

وتقدم هذه المعرفة بطريقة إنسانية شخصانية شعورية:

- تخاطب العقل وتحرك القلب.
- تحمل على الاقناع وتهدي إلى الاتباع.
- فيها فكر قليل وإيمان كثير.
- تربط المثال بواقع الحال والنظرية بالنواحي التطبيقية.

ثالثا التربية الدينية في وسط اجتماعي متفاعل:

لاستثمار هذه الطريقة التكوينية فلا بد من إعادة تنظيم الوسط المدرسي بما يجعل منه بيئة مشبعة بالقيم الإسلامية شكلا وروحا، وهذا يتطلب:-

---

(٥) محمود قمبر، المرجع السابق، ج ٣، ص ١٩٥.

- إنشاء جمعيات دينية نشطة كجمعية تحفيظ القرآن وتجويده، وجمعية الوعظ والإرشاد التي تتبع وتمارس أصول البلاغ والدعوة بفكر عصري مستنير.
- تنظيم جداول الدراسة بما يهيء لكل المتواجدين بالمدرسة فرصة إقامة صلاة الظهر في جماعة.
- الاحتفال بالمناسبات الدينية، احتفالا يخرج عن حدود الطقوسية والكلامية، يخلدها بأعمال وآثار.
- المشاركة في كل عمل ديني يستهدف محاربة البدع والخرافات، وتعمير المساجد وتعزيز وظيفتها التربوية العامة.
- تزكية روح التضامن الجاد مع المسلمين في أحداثهم وأزمانهم على كل صعيد.

ومن ثم فالتربية الدينية ما يتم تعليمه للنشء، ولمن يريد أن يتعلم أصول الدين في مجال حفظ القرآن الكريم. وأسلوب تجويدة وتلاوته، والأحاديث الشريفة، والتخريج، والروايات وغيرها من العلوم، كذلك الفقه والعقيدة والسيرة النبوية الشريفة. وغير ذلك من العلوم التي هي فرض عين (كما حددها الغزالي).

وهي في حد ذاتها تعاليم أساسية ليفهم الإنسان دينه وهي معارف وحقائق يجب أن يحفظها ويعيها الجميع.

أما قضية التربية الإسلامية فهي تبحث في قضايا التربية عن حلول إسلامية تعتمد على مصادرها الأولية. وتريد أن تستفيد من تراث السلف الصالح فيما قد يكون ملائما للعصر وروحه، بما حقق مصلحة الفرد والمجتمع.

نحن لا نوافق على أن ننطلق في دراستنا في مجال العلوم البحتة من حيث أن نربطها فيما جاء به القرآن، وهذا في حد ذاته شيء لا نقبله حيث أننا نربط هنا بين نظريات علمية متغيرة، بما هو ثابت وجاء من عند الله.

ويقول العقاد في ذلك: «القرآن عمل الدين الصالح إذ سمح للعقل أن

يلتمس الحقيقة مع كل فرض من الفروض، وترك له أن ينتهي بها إلى نهاية شوطه، مسئولا عن نتجه عمله وعما يفيد أو لا يفيد من جهود محاولاته، فليس من عمل الدين أن يتعقب هذه الفروض والنظريات في معرض الجدل لتأييد تفسير، أو خذلان تأويل، وحسبه أن يملي للعقل في عمله ولا يصده عن سبيله فهذا الوفاق المطلوب بين العقيدة والبحث، وبين الإيمان والتفكير»[٦].

كما يرى أيضا «أنه يخطىء من يقحم القرآن في تأييد النظرية العملية قبل ثبوتها فمثله في الخطأ مثل من يقحم القرآن في تحريمها وهي بين الظن والرجحان، وبين الأخذ والرد، في انتظار البرهان الحاسم بين بينات العقل، أو مشاهدات العيان»[٧].

ولهذا فإننا نفهم كلمة أسلمة العلوم على النحو التالي:

فكرة أسلمة العلوم:

١ - أن تهدف العلوم بمختلف فروعها إلى غرس مفاهيم تأصيل العقيدة وذلك بالعمل على إبراز قدرة الخالق والتأمل في كونه ومخلوقاته من خلال الدراسة التي تقوم بتشريح الكائنات (مثلا). والوقوف على جوانب توضح لنا قدرة الله العظيم في خلقه، (كما في دراسة مملكة النمل والنحل).

٢ - أن تتضمن المواد التي تدرس للمتعلمين قيما أخلاقية إسلامية صحيحة، فمثلا في مجال الرياضيات، تكون المسائل أمثلة لقضايا العطاء والبذل (أعطى علي محمداً خمسين قرشا على سبيل القرض الحسن، ووضع في صندوق الزكاة مبلغ ٧٥ قرشا، وفي الطريق إلى المنزل أعطي محتاجا ٣٧ قرشا فكم جنيها أنفقها علي؟) وهكذا بالنسبة لكثير من موضوعات الجغرافيا، واللغة العربية حتى في الأمثال التي تذكر من أجل الإعراب، بدلا من ضرب زيد عمر؛ فتصبح (أحب زيد عمر). كما نكثر من

---

(٦) عباس محمود العقاد، الإنسان في القرآن، القاهرة: دار الهلال، سلسلة اقرأ، ١٩٦١، ص ٢١٤.

(٧) المرجع السابق، ص ١٤.

الأمثلة التي تحض على فعل الخير والطاعة، والحث على الفضيلة وغيرها.

٣ - أن نبرز في كل علم من العلوم دور المسلمين واسهاماتهم في هذا العلم وما قدموه من عطاء حتى يكون ذلك تأكيدا على جهود من سبقونا، وفي نفس الوقت دافعا لنا على أن نسير على خطاهم. (وقد نسعى في النهاية إلى تكوين نظرية تربوية متكاملة تظهر فيها رؤية تراثية من خلال العلماء المسلمين وأفكارهم فتكون لها الأصالة ويستفاد منها في التطبيقات التربوية الحديثة). وتصبح لنا هوية وكيانا فكريا متميزاً.

٤ - إن نعلّم الدارسين كيفية إصدار الأحكام القيمية على بعض المواقف التي يدرسونها من خلال المواد التعليمية سواء كانت هذه المواد تتحدث عن الحاضر مثل الدراسات البيئية، أو التي تتناول الماضي مثل الأحداث التاريخية، وذلك بأن نعطيها أحكاما قيمية في ضوء مبادىء الإسلامي ويتم مناقشتها من هذا المنظور. خذ على سبيل المثال «مذبحة القلعة التي قام بها محمد علي» هل هذا العمل أخلاقي؟ أو موقف نابليون من أهل حيفا عندما حاصرهم ثم حنث بالعهد، فهل هذا موقف أخلاقي؟ يجب أن يناقش من منظور إسلامي وما يجب أن نخرج به من عظات ومبادىء يجب أن نتمسك بها.

٥ - لا نحاول تطويع المواقف أو اصطناعها بشكل فيه إفراط كي نصل إلى غايتنا بأية طريقة، بل يجب أن تكون وقفات نبرزها حين يستلزم الأمر ذلك. وأن نقدمها في قالب مقبول، ونموذج جيد في صورة العرض الشيق الذي يجعل من المادة الدراسية شيئا محببا للدارسين.

ثانياً التربية الإسلامية

من الأمور التي ينبعي أن نتفق عليها، هي مفاهيم ومجالات التربية الإسلامية حتى يصبح كل منا يسهم بالإضافة الجديدة في هذا الميدان، فنرى أن التربية الإسلامية لها خصائص منها:

- التربية الإسلامية ليست تعليما دينيا:

كثيرا ما اختزلت التربية الإسلامية في إطار تربية دينية، وقد خرجت كتب دراسية تحمل عناوين «التربية الإسلامية» وهي ليست غير كتب خاصة بالتدين في العقيدة والعبادة والحديث والفقه والتفسير والسير[8]. (فقد قال المؤلف: «كتاب التربية الإسلامية وطرق تدريسها الذي أضعه الآن... يستهدف قدر من التطوير والتحديث لطرق تدريس التربية الإسلامية)، ثم يقول في موضع آخر» (الفصل الأول تحديد أهداف التربية الدينية الإسلامية...)[9] وهكذا يتناول الكتاب التربية الدينية وطرق تدريسها وليست التربية الإسلامية.. حيث شملت موضوعاته تدريس الحديث الشريف، وتدريس التوحيد، وتدريس الفقه، وتدريس التفسير...

وهذا الاختزال يجاري التقليد المورث الذي جعل من التربية الإسلامية تعليما دينيا وقامت من أجله حلقات العلم في المساجد، وقاعات الدرس في المدارس الفقهية، الأحادية والثنائية والثلاثية والرباعية، بحسب المذهبين الفقهي أو المذاهب الفقهية التي تقوم بتدريسها، ولم تكن تدرس معها العلوم اللغوية إلا كعلوم تابعة، أو بمثابة «مقدمات» بلغة الغزالي، أو باعتبارها «علوما ذاتية أو وسيلة» بلغة ابن خلدون، لأن بها يتم تحصيل العلوم الدينية، وهي الغاية الأساس في كل تعليم.

وحتى عهد قريب كان الأزهر، في معاهد مختلفة، وما يماثله من جوامع تعليمية كالزيتونة في القيروان، والقرويين في فاس نماذج أمينة لهذا النمط المؤسسي من التعليم، نعم إنها تضمن مناهجها علوما دينية، لكن في حيز مناسب لا يجور على مخصصات الجوانب الأخرى من علمية وأدبية وفنية ورياضية

(٨) إبراهيم محمد الشافعي، التربية الإسلامية وطرق تدريسها، الكويت: مكتبة الفلاح، ١٩٨٤، ص ص ٧ - ٨.

(٩) المرجع السابق، ص ٩.

واجتماعية... هذا إذا أرادت هذه المدرسة أن تخرج شخصسة إسلامية بنت عصرها وثقافته الشاملة المتكاملة[١٠].

مقاصد البحث في التربية الإسلامية:

بعض الكتاب يقدمون كتبهم - في مجال التربية الإسلامية -، بعبارات تستخلص منها أهداف البحث في مجال التربية الإسلامية ونستشف منها مقاصدهم ومناهجهم في تناول المادة. فنجد «قمبر» يعرض في مقدمة كتابة بقوله:

«وبعد فهذا هو الجزء الثاني من كتابنا في التراث التربوي الإسلامي. وهو كسابقه محاولة متواضعة، لكنها محاولة واعية تعرف خطورة العمل الذي تقوم به. وما يتطلب من إمكانات وقدرات، فالتراث تاريخ منشور وماضٍ طويل فيه كثير من المناطق المجهولة أو المطلمة، وهو بحاجة إلى جهود أكبر وعقليات أوسع، وإرادات أقوى، تعمل في دروبه ثم تخرج منه بأحسن ما خرجت»[١١].

«.. ليكون في خدمة العدد الأكبر من المهتمين بقضايا التربية الإسلامية والتي ازدحمت سوقها الفكرية بكتابات مختلطة، أصبحت في كثرتها كالعملة الرديئة التي تطرد العملة الجيدة من السوق»[١٢].

لما كان موضوع التربية هو الإنسان، الإنسان الذي تشكله التربية وتخرج به عن حدود الإنسان الطبيعي ليكون إنسانا كاملا يتشكل في قالب إسلامي، متفردا بذاتيته داخل إطار عام يحيط بأمة وصفها ربها بأنها ﴿خير أمة أخريت للناس﴾[١٣].

ويرى «الإبراشي» أن التربية الإسلامي هي: «الأساس المتين لحضارة المسلمين، وأن المثل العليا في تلك التربية تتفق مع الاتجاهات الحديثة في عالم

---

(١٠) محمود قمبر، مرجع سابق، ج ٣، ص ص ١٩٤ - ١٩٥.
(١١) محمود قمبر، دراسات تراثية في التربية الإسلامية، ج ٢، الدوحة: دار الثقفة، ١٩٨٧، ص ص ٧ - ٨.
(١٢) محمود قمبر، دراسات تراثية في التربية الإسلامية، ج ٣، الدوحة: دار الثقافة. ١٩٩٢، ص ٧.
(١٣) محمود قمبر، مرجع سابق، ج ٣، ص٦.

التربية اليوم؛ فقد قدس الإسلام العلم والعلماء، وسما بالعلم إلى درجة العبادة، وعُني العناية التامة بجميع أنواع التربية، وخاصة التربية الروحية والدينية والخلقية، ونادى بالحرية والمساواة وتكافؤ الفرص بين الأغنياء والفقراء في التعليم، وقضى على نظام الطبقات، وفرض طلب العلم على كل مسلم ومسلمة، وأعطاهما وسيلة للتعلم، إذا وجدت لديها الرغبة في العلم والإقبال عليه[١٤].

فللعرب والإسلام والشرق قديما كل الفضل في نشر العلم والثقافة والحضارة والفن في الغرب وأوربا الحالية، فقد كان للتربية الإسلامية أكبر الأثر في النهوض بكل أنواع التربية بما اقتبس منها من المبادىء المثالية في الدين والأخلاق، ومراعاة النواحي الإنسانية والاجتماعية والتعاونية، كالإخاء والحرية والمساواة والعدالة وتكافؤ الفرص، والوحدة الروحية بين المسلمين في الأمة الإسلامية العظيمة. ولا عجب؛ فعلى هذه الأسس القوية، والقواعد الذهبية، أسست التربية الإسلامية في عصورها الأولى[١٥].

ويرى «الإبراشي» أن من مبادىء التربية الإسلامية: التربية الاستقلالية، والاعتماد على النفس في التعلم، والحرية(الديمقراطية) في التعليم، ونظام التعليم الفردي، ومرعاة الفروق الفردية بين الأطفال في التعليم والتدريس، وملاحظة الميول والاستعدادات الفطرية للمعلمين، واختبار ذكائهم، ومخاطبتهم على قدر عقولهم وحسن معاملتهم والرفق بهم، والعناية بالتربية الخلقية، وتشجيع الرحلات العلمية، والاهتمام بالخطابة والمناظرات والتربية اللسانية، والإكثار من دور الكتب، وتزويدها بما يمكن من الكتب القيمة والمراجع النادرة، وتشجيع الطلاب على الانتفاع بما فيها من ذخائر نفيسة، والمثابرة على الدراسة والبحث والتعليم من المهد إلى اللحد[١٦].

---

(١٤) محمد عطية الإبراشي، التربية الإسلامية وفلاسفتها، القاهرة: دار الفكر العربي، ط٣، ١٩٧٦ ص ٣.

(١٥) المرجع السابق،ص ٥.

(١٦) المرجع السابق، ص ٤.

ويرى «منير مرسي» «أن التربية الإسلامية بمفهوما الاصطلاحي الذي يخص المربين وأساتذة التربية والذي يتصل بالمفاهيم والأسس والمبادىء التي تحكم النظرية التربوية في الإسلام بأبعادها المختلفة»[١٧].

ويرى «سعيد إسماعيل» أن موضوع التربية الإسلامية هو «دراسة المشكلات والمفاهيم والقضايا التي حفل بها الميدان التربوي من وجهة النظر الإسلامية»[١٨].

و«محمد قطب» يعرض في كتابه «منهج التربية الإسلامية» أن المصدر الأساسي للأخذ بأساليب التعليم والتربية الصحيحة هي من خلال فهمنا لنصوص القرآن الكريم، فيقول: «كيف غفلنا عن أن هناك منهجا إسلاميا للتربية، وأن هذا المنهج موجود في القرآن؟ . . . لقد أحسست بطبيعة الحال أن في القرآن توجيهات تربوية كثيرة. وأن لهذه التوجيهات أثرتً في النفس، وأن الإنسان حين يتدبرها ويتأثر بها يصبح له سلوكاً معيناً وتفكيراً معيناً وشعوراً معيناً، هو أقرب إلى الصلاح والتقوى ويصبح الإنسان أكثر شفافية وأكثر إنسانية. . أنها ليست توجيهات تربوية متناثرة تجيء بالمصادفة في سياق الآيات، وإنما هو منهج شامل متكامل»[١٩].

وهناك تقسيمات وكتابات تناولت التربية الإسلامية من جوانب مختلفة تعرض المنهج والمداخل، وكل هذه الزوايا والرؤى تختلف في تناولها من باحث إلى آخر وفق تحديده للمجال والنظرة التي يناول بها الموضوع قيد البحث.

يرى البعض أن التربية الإسلامية لها مرتكزات وهي:

- مرتكز العقيدة والإيمان.
- مرتكز الإنسانية والفطرة.

---

(١٧) محمد منير مرسي. «التربية الإسلامية، أصولها وتطورها في البلاد العربية، القاهرة: عالم الكتب، ١٩٨٣، صا ١٢.

(١٨) سعيد إسماعيل «ارتيكاريا الإسلامية» دراسات تربوية. ع ٣١ ١٩٩٠، ص ص ١٠.

(١٩) محمد قطب. «منهج التربية الإسلامية»، القاهرة: دار الشروق.، د.ت، ص ٧.

- مرتكز العلم.
- مرتكز المسئولية والجزاء[20].

أما عن أهداف التربية الإسلامية للفرد:

يرى بعض الباحثين أن أهداف التربية الإسلامية تتمثل في «التربية الخلقية، إخلاص العبادة لله، نشر العلم والثقافة، العلم والحث عليه، تربية روح المسئولية والشورى»[21]. وكأنها وقفت عند هذا الحد، ويجتهد آخر بأن أهداف التربية الإسلامية «السعي إلى الكمال الإنساني في مكارم الأخلاق، تحقيق السعادة الإنسان في الحياة الدنيا والآخرة، عبادة الله، تعمير الأرض وتسخير ما أودعته الله فيها، تقوية الروابط بين المسلمين، الحث على العلم وفضله»[22].

ونجد دراسات متعمقة في مجال التربية الإسلامية تتناول جزئية واحدة من المفاهيم في تنقب عنها في مصادرها الأصيلة، ثم في التراث حتى تكتمل أبعادها، منها ما يوضحه «محمود قمبر»، «هدفية العلم في الإسلام من حيث أهداف عامة منها: العلم لمعرفة الله، العلم للتفقه في الدين، العلم للمحافظة على الدين، العلم للعلم، العلم لتنمية العلم، للعمل، العلم للنشر والتثقيف. الأهداف الخاصة بالعلم: العلم لتنمية قدرات الذات، العلم لنيل المراتب والوظائف»[23].

جوانب التربية الإسلامية:

وقد أجمع معظم الكُتاب في مجال التربية الإسلامية أن جوانبها التي تناولت فيها الإنسان شملت أبعاده الثلاثة: المعرفي أو العقلي، الوجداني أو النفسي، والمهاري أو الحركي والمهني[24].

---

(٢٠) عباس محجوب، «أصول الفكر التربوي في الإسلام»، بيروت: دار ابن كثير، ص ٨٥ - ١٤٩.
(٢١) عباس محجوب، مرجع سابق، ص ١٥١ - ١٧٧.
(٢٢) محمد منير مرسي، المرجع السابق، ص ص ٥٢ - ٥٧.
(٢٣) محمود قمبر، دراسات تراثية في التربية الإسلامية، ج ٣، ص ص ٣٠٨ - ٣٣٦.
(٢٤) عباس محجوب، مرجع سابق، ص ١٥١ - ١٧٧، سعيد إسماعيل علي. محمد منير مرسي، المرجع السابق، ص ٥٤، محمد قطب، عبدالفتاح جلال....

ماذا عن العلاقات والصلة بين الإنسان وغيره، في مجال التربية، يجب أن تكون:

١ - بين الإنسان وربه: هناك أسلوب وطريقة، وتربية، ومنهج متفق عليه ومحدد بما جاء في الكتاب والسنة.

٢ - بين الإنسان وأخيه الإنسان: فردا أو جماعة، أو علاقات بين مؤسسات ونظم داخل الدولة.

٣ - علاقة الإنسان مع نفسه: هي حقوقه تجاه نفسه وما يجب أن يهتم بها ويؤديها وقد رسمها الإسلام أيضا، وقد أغفلت كثير من هذه الدراسات مثل هذه التقسيمات، فهناك إذن تفريع وتنويع يحتاج إلى مزيد من البحث والاتفاق على مثل هذه الجوانب حتى نصل إلى حدود الاتفاق على مجال الدرسة في التربية الإسلامية.

أسس التربية الإسلامية:

يرى البعض أنها: «تكاملية شاملة، متوازنة، تربية سلوكية علمية، تربية فردية وجماعية، تربية لضمير الإنسان، تربية لفطرة الإنسان وإعلاء لدوافعه، موجهة نحو الخير، تربية مستمرة، تربية متدرجة، تربية محافظة مجددة، تربية إنسانية عالمية»[(٢٥)] ونلاحظ خلط بين الأسس والأساليب، والأهداف.

معاهد التربية الإسلامية:

وقد أجمع الكثيرون على أن معاهد التربية الإسلامية أو مراكزها، أو بيئاتها هي المسجد والمدرسة والمكتبات، والكتاتيب، والرباطات، حوانيت الوراقين، دور الحكمة، المستشفيات[(٢٦)]، وغيرها» ومن ثم نجد جوانب ومجالات كثيرة يتطرق لها الباحثون في مجال التربية الإسلامية وكل منهم يدلو بدلوه. ويتكلم عن عصر أو حقبة بعينها، ونجد البعض الآخر عندما يتحدث عن أساليب التربية

---

(٢٥) محمد منبر مرسي، المرجع السابق. ص ص ٥٧ - ٧٦.

(٢٦) محمد منبر مرسي، المرجع السابق، ص ص ٢٢١ - ٢٤٢.

الإسلامية، يقدم تفاصيل كثيرة منها «أسلوب القدوة، الترغيب والترهيب، المخالطة، المعايشة، التلقين، الإملاء، المناقشة، المناظرة، القصة»، وغيرها.

ونجد باحثا إخر يكتب تحت عنوان وسائل التربية الإسلامية «الوسائل العاطفية، والاجتماعية، والعقلية، الذاتية»(٢٧) وهي متداخلة، الذاتية هي فرد، والعاطفية بُعد آخر لا يدخل في التقسيم، ومن هنا تناثرت الأفكار وتفرعت في جوانب كثيرة كل باحث يكتب عنوانا ويضع تحته ما يراه من وجهة نظره وفق تقسيمات يجب أن تكون مبنية على أسس. منها: مصادر هذه الوسائل هل من القرآن والسنة؟ هل من التراث الإسلامي؟. هل من المجتمع ومؤسساته؟، (الأسرة، المدرسة) هل عند عرض الوسائل نتحدث عن طبيعة الوسيلة المستخدمة، أو الطريقة؟ أم نتحدث عن هدف الوسيلة العقلي والعاطفي؟ كل هذه التساؤلات نبحث لها عن إجابات محددة. ولا نترك كل باحث يكتب ما يشاء تحت عناوين ليس لها معيار أو أساس من التصنيف. وهذه الدعوة المراد بها توحيد مفاهيم ومصطلحات التربية الإسلامية حتى نضع لهذه المادة أسسها وأهدافها وطرائقها، ومنهجها فتكون محددة الملامح، يمكن الرجوع إليها والاستفادة منها في حياتنا العملية والعلمية.

وقد يتناول الباحث في مجال التربية الإسلامية قضايا معاصرة، ويتعمق في تأصيلها فنجد أن الرحلة العلمية كأسلوب إسلامي في تراثنا الإسلامي(٢٨).

ثالثا المحاذير

مفاهيم وحدود التربية الإسلامية وعصورها:

يرى البعض أن التربية الإسلامية هي فترة زمنية بعينها ومن دونها فليست

---

(٢٧) عباس محجوب، مرجع سابق، ص ص ٢٩٣ - ٧٠٣.

(٢٨) محمود قمبر، الرحلة العلمية وقيمتها التربوية، مجلة كلية التربية جامعة قطر، ع ٦، الدوحة ١٩٨٨م. أنظر أيضا: محمد منير مرسي، المرجع السابق، ص ٣٥ - ٣٩.

تربية إسلامية، فالإبراشي يقول: «ولا عجب؛ فعلى هذه الأسس القوية، والقواعد الذهبية، أسست التربية الإسلامية في عصورها الأولى»[٢٩].

«إن هناك من يرفض وجود تربية إسلامية عاشت وماشت عصور الحضارة بعد نهاية القرن الهجري الأول. إن البعض... يقصر مصطلح التربية الإسلامية على تلك (تلك التي تجسد القرآن والسنة نصا وروحا، أهدافا ومناهج، وأسلوبا وطريقة، قدوة ومثلا، وهي تربية لم توجد كما يقولون إلا في عصر النبوة والصحابة والتابعين)[٣٠].

وهذا كلام نظري يعبر عن مفهوم ذاتي لا يتفق مع سير التاريخ ومنطقه، والواقع وظروفه الاجتماعية وسنة الحياة والتغير والتطور. إن القرآن الكريم والسنة مصدران عامان للتشريع الإسلامي في كافة المجالات الدينية والدنيوية. وقد وقف أمام نصوصهما الصحابة والتابعون ومن جاء بعدهم وقفات المفكرين والمجتهدين واختلفوا في الفهم والتفسير والتطبيق، وصنعوا في البيئات المختلفة والأزمان المتعاقبة نظما وحضارات اختلفت وتمايزت.

لم يأت في القرآن الكريم جزء أو فصل في التربية، ولم يبينها غايات وأهدافا وطرائق، وإنما كانت التربية القرآنية بحسب فهم المسلمين لمعانيها الأولية المبثوثة في آيات القرآن الكلام وبحسب قدرتهم على استلهام روحها الظاهرة والخفية وتحويلها إلى وقائع وممارسات وتطبيقات تربوية تقترب أو تبتعد من هدفها الأعلى أو مثالها النهائي.

وكذلك لم يكن الرسول إلا معلما دينيا بالمفهوم العام كإنسان كامل صاحب رسالة سواه ربه وصنعه، وكان قدوة حية مؤثرة في نفوس المؤمنين به... ومع ذلك فهو لم يكن أبدا مربيا يشتغل بالتربية في معناها الاصطلاحي البيداجوجي.... وكانت لصحابته آراء غير متطابقة ومواقف مختلفة وأساليب

---

(٢٩) محمد عطية الإبراشي، مرجع السابق، ص ٥.

(٣٠) حسان محمد حسان، نادية جمال الدين، مدارس التربية في الحضارة الإسلامية، دراسة نظرية تطبيقية، القاهرة: الفكر العربي، ١٩٨٤، ص ١١.

حياتية متباينة وإن كانت جميعها داخل إطار التعاليم الإسلامية العامة(٣١). . . ولقد ميز الرسول ﷺ بينهم تبعا لتفاضلهم في نواح علمية تخصصية، وهذا ما أكده الليث بن سعد فقيه مصر وإمامها في رسالته إلى فقيه المدينة وأمامها مالك بن أنس يقول الليث: «بلغك أني أفتي بأشياء مختلفة لما عليه جماعة الناس عندكم. . . . إن كثيرا من أولئك السابقين الأولين خرجوا إلى الجهاد. . فجندوا الأجناد، وأجتمع إليهم الناس، فأظهروا بين ظهرانيهم كتاب الله وسنة نبيهم ولم يكتموهم شيئا علموه، وكان في كل جند منهم طائفة يعلمون الناس كتاب الله وسنة نبيه ويجتهدون برأيهم فيما لم يفسره لهم القرآن والسنة. . . مع أن أصحاب رسول الله ﷺ اختلفوا بعده في الفتيا في أشياء كثيرة. . . ثم اختلف التابعون في أشياء بعدت أصحاب رسول الله ﷺ. . . ثم اختلف الذين كانوا بعدهم فحضرتهم بالمدينة وغيرها ورأيتهم يومئذ»(٣٢).

وابن حزم يركز على حقيقة اجتهاد التابعين وإبداء رأيهم في مسائل لم يقلها أحد قبلهم، كما أن الفقهاء الذين جاءوا بعدهم أفتوا في مسائل لم يقلها التابعون ويستطرد قائلا «ومن ثقف هذا الباب فإنه يجد لأبي حنيفة ومالك والشافعي أزيد من عشرة آلاف مسألة لم يقل فيها أحد قبلهم بما قالوه، فكيف يسوغ هؤلاء الجهال للتابعين ثم لمن بعدهم أن يقولوا قولا لم يقله أحد قبلم، ويحرم ذلك على من بعدهم إلينا ثم إلى يوم القيامة، فهذا من قائله دعوى بلا برهان، وتخرص في الدين، وخلاف الإجماع على جواز ذلك لمن ذكرنا»(٣٣).

وبالقياس نستنكر أن تكون التربية الإسلامية هي تربية القرن الأول. وأن ما عداها ليست بتربية إسلامية. . . فالتربية في المجتمعات الإسلامية كالطب والزراعة والصناعة والجندية وغيرها عمل اجتماعي يقوم به المجتمع الذي يعيش في إطار عصره، وتأثيرات بيئته، وإلهامات ثقافته، وكلها محكموم بشكل أو بآخر

---

(٣١) محمود قمبر، «دراسات تراثية في التربية الإسلامية». ج ١، الدوحة: دار الثقافة. ١٩٨٥ ص ١٠.
(٣٢) أبو يوسف يعقوب بن سفيان الفسوي، كتاب المعرفة والتاريخ، ط ٢. بيروت: مؤسسة الرسالة، ١٩٨١، ص ص ٦٨٩ - ٦٩٠.
(٣٣) ابن حزم، الإحكام في أصول الأحكام، بيروت: دار الفكر العربي، ١٩٧٨ ص ٨٦٥.

بالقيم والمثل والمبادىء، والتوجيهات التي جاء بها القرآن والسنة. والقاعدة الأصولية التي تقول: «ما رآه المسلمون حسنا فهو عند الله حسن» تجعل كل ما يعمله المسلمون إسلاميا، وما داموا قد أجمعوا عليه وارتضوه لحياتهم فإن الله يرتضيه لدينهم، وهل الدين إلا الخير في الحياة يعمل للسعادة في الدنيا وطيب العقبى في الآخرة؟[٣٤].

كما أن بعضا منهم سرعان ما تناقض في رأيه فهو يرفض لتربية القرون التي تلت القرن الأول أن تكون تربية إسلامية بينما يبيح ذلك للحضارة ويجعلها إسلامية، فهل القرآن والسنة والصحابة والتابعون أتوا بتربية ولم يأتوا بحضارة؟ أم أن الحضارة الإسلامية ظلت كما هي لم يعتورها أي تغيير منذ يومها الأول؟

على العكس مما قاله البعض نجد باحثا آخر قد سبقه بالتمييز بين نوعين من الحضارة: حضارة إسلامية وحضارة مسلمين، ومع ذلك فليس مع هذه الازدواجية لمفهوم الحضارة الذي أخذ به هذا الباحث، وتعليله غير مقبول، إنه يرى أن «حضارة المسلمين لا تختلف باختلاف الزمان والمكان... فرأي الإسلام في السياسة ورأيه في الاقتصاد والحياة الاجتماعية والتربية العسكرية لا يختلف مع مرور الزمن ومع تغير المكان»[٣٥].

إنه فهم غريب ذلك الفهم الذي يجعل الحضارة مجرد نصوص دينية... لا توجد حضارة يمكن أن نطلقت عليها «الحضارة اللفظية أو النصية» وحتى مع افتراض ذلك فإن النصوص الدينية تختلف في معانيها من فرد إلى فرد، ولا يمكن أن يكون لها مدلول واحد وإيحاءات واحدة عند كل القارئين لها والمحللين لمضامينها، ولهذا يعرف الغزالي الفروع بأنها «ما فهم من هذه الأصول لا بموجب ألفاظها، بل بمعان تنبه لها العقول فاتسع بسببها الفهم حتى فهم من اللفظ الملفوظ به غيره»[٣٦]وما كان اختلاف المسلمين إلا حول نصوص دينية. ثم إن هذه

---

(٣٤) محمود قمبر، مرجع سابق، ص ص ١١ - ١٢.

(٣٥) أحمد شلبي، التربية الإسلامية، نظمها، فلسفتها، تاريخها، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية، ط٦، ١٩٧٨، ص ٢٤.

(٣٦) الغزالي، إحياء علوم الدين، القاهرة، دار الشعب، د.ت. ص ٢٩.

النصوص لا تخلق نفسها من غير واسطة بشرية أية حضارة، فهي مجرد ألفاظ وإن كانت ملهمة وموحية. ولكن يتم ذلك من خلال فهم المسلمين لها وقدرتهم على تحويلها إلى نظم حياة ووقائع مجتمع. إن حضارة الكتب المقروءة أو المكتوبة خيال وقصور.. فالحضارة فكر وعمل وحياة مصنوعة(٣٧).

إن القضية في نظرنا تنحصر في التفرقة بين الإسلام والمسلمين، بين الإسلام كدين موحي به قرآنا وسنة، وبين المسلمين كجماعات تدين به، ولها أحوال مختلفة في التدين والعمل بموجب أحكام الدين... وهذه التفرقة قائمة منذ اليوم الأول للإسلام، ولا يمكن أن نقول إن القرن الأول هو الذي وحد الإسلام أقوالا وأفعالا وتدينا.. لقد كان قرن النشوء والتكوين، ولم تكن قد اكتملت فيه معالم الحضارة المستوية في نماذج كاملة منتهية، يقال عنها هذه حضارة الإسلام، وما عداها فانهيار وانحراف(٣٨).

ولقد تألم الخليفة الرابع علي بن أبي طالب عندما رأى دنيا المسلمين تتغير من حوله، ويخبو في النفوس الوازع الديني الذي كان يحرك المؤمنين الصادقين من حول الرسول ﷺ ويسأله أحدهم: «لم اختلف الناس عليك ولم يختلفوا على أبي بكر وعمر؟» «قال مشيرا إلى هذه الحقيقة المؤلمة: «لأنهما كانا واليين على مثلي، أما اليوم فقد صرت واليًا على مثلك».

ومن يومها أصبحت عادة متبعة عند أهل كل جيل، يمجد الأخلاف عصور الأسلاف، وأن يجدوا الخير فيما مضى... ولكن الخير - كما يقول الرسول ﷺ - فيه وفي أمته إلى يوم القيامة، وأن أمته كالمطر لا يدري أنفعه أوله أم آخره، ولن يذهب القرن الأول - وإن كان خير القرون - بالفضل الإسلامي كله، وإلا فواحسرتا على قرون لا يعلمها إلا الله، عاشها ويعيشها وسيعيشها المسلمون(٣٩).

إن التربية الإسلامية مشت بالناس ومشوا بها، وكانت بنت الحياة وصانعة الحياة في كل قرن وجيل.

---

(٣٧) ابن خلدون، المقدمة، بيروت: دار الفكر، د.ت. صص ٣٧١-٣٧٦.

(٣٨) محمود قمبر، مرجع ستبق، ص ص ١٢-١٣.

(٣٩) محمود قمبر، مرجع سابق، ص ص ١٣ - ١٤.

ونحن عندما نعود إليها، نحاول أن نفهم حقائق هذه التربية. . كيف كانت في مفاهيمها ووقائعها، على الصعيدين النظري والتطبيقي.

وقد يؤدي بنا هذا الفهم إلى تكوين نظرية نقدية مقارنة، ونرى من خلالها ظواهر تربيتنا المعاصرة وما فيها من خطوط اتصال ظاهرة أو خفية، قوية أو ضعيفة، ترجع في مساراتها إلى أصولها الإسلامية الأولى، وما فيها كذلك من فجوات انقطاع وخطوط تحول اتجهت إلى أصول ومصادر أجنبية قديمة أو حديثة، شكلّت - أو أسهمت في تشكيل - نظمنا التربوية القائمة[٤٠].

محاذير في المنهج البحثي:

على الرغم من وجود محاولات متزايد للكتابة عن التربية الإسلامية في السنوات الأخيرة فإن هذه المحاولات كثيرة منها اقتصر على إشباع المهتمين بهذا النوع من الدراسات. وتبقى الكتابة عن التربية الإسلامية أمرا ليس بالسهل لما نجد من صعوبات في المنهج والتناول، . ونود أن نوضح منها هذه المشكلات المنهجية في الكتابة عن التربية الإسلامية:

أولا:

إن الكتابة عن التربية الإسلامية تحتم على الباحث أو الكاتب الخوض في التراث، وهي عملية ليست سهلة وتكتنفها صعوبات كثيرة نشير إلى بعض منها فيما بعد. ولكن مما يتصل بكلامنا هنا من هذه الصعوبات ما يتعلق بتناثر الكتابات عن التربية الإسلامية في التراث بصورة تحول دون الإلمام بشتاتها، وتحتاج هذه الكتابات إلى محاولات منسقة لحصرها وتصنيفها وتبويبها بحيث تقدم في صورة متكاملة يمكن للمربين والمشتغلين بالعلوم التربوية أن يستفيدوا منها.

ومع أن هناك بعض الدراسات والمحاولات الجادة التي عملت في هذا السبيل فإنها تعتبر محاولات مرحلية لعبت دورها في تمهيد الطريق لدراسات أخرى تالية تستفيد منها وتضيف إليها.

---

(٤٠) محمود قمبر، مرجع سابق ص ص ١٤.

إن إحدى الملاحظات التي تؤخذ على هذه الدراسات هو منهجها في البحث والتحليل الذي يفتقر أحيانا إلى النظرة الشمولية والاستقصائية والربط والتفسير والوصول إلى الاتجاهات والمبادىء العامة.

ثانيا:

إن الكتابة عن التربية الإسلامية في معظمها تأخذ المنظور التاريخي الجزئي، بمعنى أنها تنظر إلى التربية الإسلامية على أنها فترة تاريخية معينة وعادة ما تكون هذه الفترة هي فترة (صدر الإسلام) وفترة العصور الوسطى التي تشمل فترة مجد الإسلام وازدهارها وبرز فيها علماء كثيرون كتبوا عن التربية والتعليم. ولذلك تهتم هذه الكتابات عادة بعرض الآراء التربوية لهؤلاء العلماء كل على حدة وحتى بدون اتباع خطة موحدة لعرض آرائهم، ومن الطبيعي أن يأتي عرض هذه الآراء حسبما اتفق دون نظام فكري معين وغالبا ما تتكرر الآراء دون تمييز للسابق على اللاحق وكثيرا ما يصعب على القارىء أن يخرج بصورة متكاملة مترابطة.

كما يصعب على القارىء أيضاً أن يربط بين ما قرأه وبين الوضع الراهن للتربية والتعليم بحيث يمكن أن يستفيد منه كمعلم أو كمرب أو متخصص في علوم التربية، حيث إن عرض المادة التي يطرحها الكاتب غالبا ما تكون خالية من التطبيقات التربوية ومدى أمكانية الاستفادة منها في حياتنا العلمية في المنزل والمدرسة وفي حياتنا عامة.

ثالثاً:

إن الكتابة في التربية الإسلامية قد يغلب عليها الطابع الإنشائي في أسلوبها[٤١] أو الخطابي أو أسلوب الوعظ والإرشاد[٤٢]، وإن كانت له استخداماته، إلا أنه لا يصلح للمعالجة الموضوعية والدراسات العلمية للتربية الإسلامية بمفهومها المهني الذي يفهمه المربون وأساتذة التربية وليس بمعناها العام (تربية دينية، مثلا).

---

(٤١) محمد منير مرسي، مرجع سابق، ص ١٤.

(٤٢) سعيد إسماعيل علي، «ماذا براد بالتربية الإسلامية؟» دراسات تربوية، ع ٥ ديسمبر ١٩٨٦، ص ١١.

كما يرتبط بذلك الخلط الذي يحدث بين مفهوم التربية ومفهوم التعليم، فالتربية أعم من التعليم وصلة التعليم بالتربية صلة الخاص بالعام. وهذا يعني أن التربية كعلمية ليست مسئولية المدرسة وحدها وإنما تشترك معها كل القوى الأخرى التي تسهم في علمية التربية بطريقة أو بأخرى من مؤسسات المجتمع. كما أن المدرسة وإن كانت معظم وظائفها تعليمية فإن لها أيضا وظيفة تربوية، وبالمثل يمكن الحديث عن المعلم، فهو معلم بالمعنى الخاص ومرب أيضا بالمفهوم العام، فالمعلم في علاقته بالتلميذ لا يمكن أن يقتصر تأثيره على المادة التعليمية أو التخصصية التي يدرسها وإنما يتعدى تأثيره إلى ما هو أبعد من ذلك من حيث القيم أو المثل العليا والسلوك وغيرها من المجالات التي يؤثر فيها المعلم على التلميذ. على هذا التداخل بين مفهومي التربية والتعليم نجد على سبيل المثال أن بعض المشتغلين بالتربية الإسلامية قد يرفض على غير حق اعتبار أسلوب الوعظ والإرشاد كأحد أساليب التربية الإسلامية، والحفظ والتلقين أو التسميع والمحاورة أو الأملاء وغيرها من الأساليب التي تكون ألصق ما يكون بمفهوم التعليم(٤٣).

رابعاً:

إن الكتابة في التربية الإسلامية قد تصطدم بمشكلة وضوح الرؤية في تتبع مسار الأصالة والتجديد للفكر الإسلامي عبر العصور المختلفة. فمن المعروف أن الفكر الإسلامي وإن كان يرجع في أصوله المتفق عليها إلى أصول واحدة هي القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة. فإنه يتعرض لتأثير عناصر فكرية غريبة عنه حتى منذ العصور الأولى للإسلام.

فبعض المسلمين دخلوا الإسلام ليهدموه ويروجوا البدع فيه، وقصة عبدالله بن سبأ المجوسي الذي أسلم، مع علي بن أبي طالب خير مثال على ذلك.

يضاف إلى ذلك أيضا تأثير الفكر اليوناني التي شقت طريقها بسلطان إلى الفكر الإسلامي من خلال التراجم العربية لفلسفة الأغريق وقيام الفلاسفة المسلمين

---

(٤٣) محمد منير مرسي، المرجع السابق، ص ١٤.

أنفسهم بترويج هذه الآراء على ألسنتهم، وبعضها أشعار نرددها دون وعي أحيانا. فنحن قد نردد قصيدة ابن سينا في النفس والتي تقول «هبطت إليك من المحل الأرفع..» دون أن نعرف أنها ترديد لأساطير أفلاطون. وهذا أبو حامد الغزالي حجة الإسلام، يردد كثيرا من آراء ارسطو وأفلاطون وتجد ابن مسكويه في كتابه «تهذيب الأخلاق وتطهير الأعراق» نجده متأثرا بفلاسفة الأغريق. بل أن ابن القيم الجوزية في كتابه «تحفة الودود في أحكام المولود» توجد فيه آراء علماء الأغريق.

ونعرض مثالاً لذلك على أننا نجد في بعض الكتابات الإسلامية بعض المتناقضات العلمية والمنهجية ليس فقط فيما بين العلماء والمؤلفين، ولكن كذلك عند المؤلف الواحد وفي الكتاب الواحد، ففي مجال النقل عن اليونان، نجد النقل بلا تمحيص والنقل مع النقد والتصحيح، والنقل مع الإضافة والتجديد.

ولنأخذ على سبيل المثال ما يدل على النقل في موقف سلبي خال من النقد والتمحيص (وبها من الأفكار التي لا يقبلها شرع الله). ما كتبه ابن الجزار القيرواني ينصح المرضع بتناول طعام مناسب، ويقول: «ولا تكثر من الشراب (والمقصود به النبيذ أو الخمر) فإن الشراب الكثير ردىء للمرضعة وللصبي، والشراب اليسير نافع لهما، ولا يكون الشراب حلوا جدا ولا عتيقا جدا «وينقل هذه العبارة اليونانية في مجتمع إسلامي يحارب الدين فيه شرب الخمر»[٤٤].

كذلك تواجه التربية الإسلامية مشكلة التمييز فيما يورده علماء المسلمين من آراء بين ما هو أصيل وما هو دخيل.

ومن ثم فإن الكتابات التي كانت قبل القرن الرابع الهجري تعتبر كتابات أصيلة مثل ما كتبه القابسي، وابن سحنون، أما بعد ذلك فقد بدأت تختلط بالأفكار والترجمات الأغريقية.

وجانب آخر عند الكتابة في التربية الإسلامية، خاصة عندما نتناول فترة تاريخية، أو نتناول الفكر التربوي لأحد المفكرين والعلماء في عصر أو حقبة معينة تجد صعوبات منها:

---

(٤٤) محمود قمبر، دراسات تراثية، ج ٢، مرجع سابق، ص ص ١٨ - ١٩.

الجانب الأول:

صعوبة تحديد الآراء المتميزة لكل عالم إسلامي على حدة:

فمن المعروف أن السلف ينقل عن السلف، فالقابسي نقل عن ابن سحنون، والغزالي نقل عن ابن مسكويه، ومحمد عبده نقل عن الغزالي وهكذا.

وقد يكون لكل منهما اجتهاده الخاص إلى جانب الآراء الأخرى التي نقلها، ومن المفيد معرفة آرائه الخاصة التي أضافها بحيث نميزها عن الآراء التي نقلها عن غيره. فليس كل ما يرد على لسان عالم من العلماء يمثل آراءه هو، وإنما قد يكون كثير منها قد تردد لدى سابقيه ونقله عنهم، أننا نجد في الرسائل العلمية(ماجستير ودكتوراه) التي تبحث في الآراء التربوية لعالم من علماء المسلمين ولا ننتبه إلى هذه النقطة ونورد الآراء التي يذكرها هذا العالم على لسانه في مؤلفاته على أنها آراؤه هو؛ بصرف النظر عن مدى التحقق من كون هذه الآراء هي له حقيقة، أم أنه مجرد ناقل عن غيره.

وهذا يتطلب عقلية واعية من الباحثين في هذا النوع من الدراسات حتى يكون على دراية كافية بما كتب من قبل، فيظهرت الباحث، الأفكار الجديدة الذي أتى به العالم الذي يدرسه، ويوضح لنا تفرده في آراءه عن غيره، ومن ثم نؤكد على نوعية الباحثين في مجال التربية الإسلامية.

الجانب الثاني:

تنقية الفكر الإسلامي من الأفكار الدخيلة عليه:

قد ترد على السنة العلماء الذين ندرس أفكارهم كلمات تكون في ظاهرها كلمات مقبولة، أو تمر عابرة خلال النصوص ولكن إذا ما تدبرناها في معيار مبادىء الإسلام ومصادره الأولية وهو القرآن والسنة. نجد أنها بعيدة كل البعد ودخيلة وتحتاج إلى تحديد وتوضيح في معناه وتضاف إليها شروط حتى تفهم في سياقها الصحيح.

«فمثلا ما يقوله بعض علماء المسلمين عندما يقسمون المنهج المدرسي إلى علوم إسلامية هي: العلوم النقلية واللسانية، وعلوم غير إسلامية هي العلوم العقلية[٤٥]، فهل هذا تقسيم مقبول؟ أليست كل هذه العلوم علوما إسلامية طالما أنها في الحدود التي رسمها الله سبحانه وتعالى؟

وقد يصل الخلط إلى تشويه ما هو إسلامي بمزجه متشابهات غير إسلامية. فمثلا نردد كثيرا أن الإسلام دين الوسطية وهذا الكلام إسلامي خالص، ثم قد يتبع ذلك بالقول، في مجال الفضيلة والقيم، بأن التوسط يكون بين رذيلتين؛ فالشجاعة وسط بين الجبن والتهور، وإن علاج الرذيلة يكون بالمبالغة في ضدها حتى يحدث التوسط... وهذا الكلام غير إسلامي، لأنه تتردد على ألسنة فلاسفة الأغريق (أفلاطون وأرسطو) وغيرهم.

ومن هنا نقول أن الوسطية قد تكون في جوانب الممارسات والماديات، ولا يكون في الجانب القيمي والأخلاقي، فكيف تكون الوسطية في المبادىء والقيم مثل العفه، والإيمان، أين موقع الوسطية المقبولة إسلاميا فيها؟ إذن ينبغي أن نحرص على تنقية المفاهيم وردها إلى معيار الصدق والصحة لما يتفق مع القرآن والسنة، وفي ضوء نصوص وروح الإسلام نفسه، ولا نطلق الحكم على جملته دون تحديد وتوضيح.

محاذير تتعلق بالباحثين في ميدان التربية الإسلامية:

هناك لوم قد يوجه إلى الباحثين في التربية الإسلامية يتمثل في:

- كثر المزايدون الذين رأوا في تنامي حركة التيار الديني في الفكر التربوي فرصة ربح، ومناسبة لظهور وإقامة، واحتلال مواقع، بحيث تحولت أعمال هذا النفر إلى نوع من التجارة. وهم يفتقدون إلى كونهم أصحاب رسالة يدعون من خلالها إلى عقيدة بعينها.
- هبوط مستوى عدد غير قليل من البحوث والدراسات في مجالات التربية

(٤٥) محمد منير مرسي، المرجع السابق، ١٧.

الإسلامية رغم أن أصحابها ليسوا من الفئة السابقة، وذلك لظن خاطىء بأن المسألة سهلة يكفي فيها أن يفتح القرآن والأحاديث ليستنتج معان وأفكار... المفروض أن استنباطها يحتاج إلى إعداد مسبق من درس وبحث ربما استغرق سنين طويلة.

- وقد يقع البعض - بحسن نية - حينما يفتعل التأويل والتفسير فيلوي ذراع النصوص ليجعلها تتفق مع آخر ما قاله المحدثون، وهذا النفر من الباحثين بهذا النهج يسيئون إلى التربية الإسلامية، فكأنهما يرون أن جواز مرورها هو مدى مطابقتها لآراء هذا أو ذاك من مفكري الغرب ومربيه[٤٦].

هناك فئة من علماء الدين تخصصوا في بعض العلوم الدينية. إذ مما لا شك فيه أنهم يمتلكون القاعدة الصلبة التي يجب أن يقف عليها الباحث العلمي في هذه العلوم بما يملكونه من معرفة متعمقة بعلوم القرآن والحديث والفقه واللغة والتاريخ الإسلامي والأدبي... لكن هل يكفي هذا مبررا كي «يفتوا» في المسائل التربوية؟ إن القضايا والمسائل التربوية ليست مجرد «علم» قائم بذاته، وإنما هي تقوم على علوم متعددة لا بد من الدراية بها، أو بمعظمها، كي يجروء باحث على تناول موضوعاتها ومشكلاتها والكتابة فيها والتحدث عنها - بحسن نية - يتصورون أن المجال الذي نتحدث عنه ما دام اسمه «التربية الإسلامية» فمعني ذلك أنها علم (ديني)، كلا[٤٧].

لذلك فلا ينبغي أن ننسى أن ليس معنى هذا أن يترك هذا الميدان لأي باحث تربوي ما دام على دراية بعلوم التربية وعلم النفس، ذلك لأن ما قلناه عن علماء الدين نقوله أيضا عن علماء التربية، وهو أن الباحث في التربية الإسلامية يجب أن يكون على قدر واف من الثقافة والدراية بعلوم الدين والتاريخ الإسلامي... فيجب أن يكون مثقفا ثقافة دينية، ومثقفا ثقافة تربوية نفسية، وإن استحال،

---

(٤٦) سعيد إسماعيل علي، «ارتيكاريا التربية الإسلامية» دراسات تربوية، ع ٣١ ١٩٩٠، ص ٢٦.
(٤٧) سعيد إسماعيل علي، «ارتيكاريا التربية الإسلامية» دراسات تربوية، ع ٥ ديسمبر ١٩٨٦. ص ١٠.

بحكم الواقع، وبحكم الامكانية، أن يبلغ درجة التعمق التي يجب أن يبلغها الباحث الذي يتقصر على أحد التخصصين[٤٨].

ومن ثم نجد أن الخطأ الذي يقع فيه رجال الدين الذي يتناولون مادة التربية الإسلامية، كونهم يعرضون قضاياها في حديث من الوعظ والإرشاد العام، ليست هي تلك الموضوعات التي تخضع للدراسة البحثية العلمية، كما أن حدود علمهم بالنظريات والصطلحات التربوية قاصرة وتقف عن حد ما هو شائع لدى العامة من الناس.

وبنفس الدرجة من التقصير نجد باحثينا التربويين عندما يطرقون أبواب التربية الإسلامية دون أن تكون لديهم الثقافة الإسلامية الكافية، قد يقعون في أخطاء دينية لا تغتفر، وقد يتجرءون على كتاب الله وسنة رسوله بالتفسير والتأويل، مع علمنا بأن عملية كهذه تحتاج إلى باع طويل من التخصص ودراسة علوم القرآن والحديث[٤٩].

ومن ثم ينبغي أن يعاد النظر في أسلوب الدراسات العليا من حيث الإعداد لمن يريد أن يتخصص في مجال التربية الإسلامية على النحو التالي الذي يعرضه «سعيد إسماعيل»:

«فإذا جاءنا باحث يريد ذلك المجال فما علينا - إذا كان من كليات لم يدرس فيها مقررات علمية دينية - بأن تحدد له فترة زمنية... ثلاثة شهور، أربعة أو أكثر، ونحدد له عددا من المصادر والمراجع المتخصصة التي نثق بضرورة العلم بأساسياتها كي نطمئن إلى إمكان سيره في المجال التربوي الإسلامي. ثم نختبره بعد ذلك في المصادر، فإذا أثبت جداره رحبنا به وشجعناه»[٥٠].

---

(٤٨) سعيد إسماعيل علي، «ماذا يراد بالتربية الإسلامية؟» دراسات تربوية، ع ٥ ديسمبر ١٩٨٦. ص ص ١١ - ١٢.

(٤٩) سعيد إسماعيل علي، «ماذا يراد بالتربية الإسلامية؟» مرجع سابق، ص ١٢.

(٥٠) سعيد إسماعيل علي، «ماذا يراد بالتربية الإسلامية؟» مرجع سابق، ص ١٤.

الخلاصة

يجب أن نوضح المفاهيم المصطلحات، دعوة إلى توحيد التصنيف والتقسيمات الخاصة بدراسة التربية الإسلامية.

وقد يكون من المفيد أن أعرض هنا تصور مقترح لمثل هذه الأمور:

الأهداف

الأسس

الأساليب (الطرائق)

المراحل التاريخية للتربية الإسلامية (عبر العصور وضرورة تحديدها)

مؤسسات التعليم الإسلامي. (وسائط تربوية إسلامية عبر العصور).

المفكرون(الذين لهم إسهامات تربوية أو أفكار تفيد في فهم الإنسان والحياة العملية وقد يكون للتربية جانب ونصيب في الاستفادة من تلك الآراء).

المجالات الفكرية التي تتناولها التربية الإسلامية: (في تطبيقاتها التربوية)

١ - الحرية:

٢ - المساواة:

٣ - العدالة: وغيرها.

الأبعاد التي يمكن تناولها كقضايا: (نماذج على سبيل المثال لا الحصر)

١ - تعليم المرأة.

٢ - الطبيعة الإنسانية.

٣ - المعرفة.

٤ - القيم.

٥ - العقوبة.

٦ - الإدارة، الحكم.

٧ - القيم.

٨ - الأهداف.

٩ - وغيرها.

مداخل البحث في التربية الإسلامية

المستوى الأول: البحث في المصادر الأولية:

ويتطلب توفر المعايير التي يجب أن تكون لدى الباحث في التربية الإسلامية، حيث أن التنقيب في الكتاب والسنة له هدف أساسي هو: استخراج مفاهيم حقيقية نستفيد بها في واقعنا، وتأصيل هذه الأمور وتوضيح كيفية الاستفادة منها. وعلينا أن نقبلها طالما تتفق مع مبادىء ونصوص الإسلام وما جاء بالقرآن الكريم والأحاديث الصحيحة.

المستوى الثاني: الفكر التربوي: وقد يشمل

- فترات تاريخه لمعرفة المظاهر، والاتجاه السائد في مجال التربية والمدارس والعلماء والكتب، والأقوال والأمثال، وغيرها. (فترة الخلفاء الراشدين) مثلا.
- دراسة مؤسسة تربوية إسلامية كان لها دور معين في فترة تاريخية، (المسجد).
- دراسة عالم من علماء المسلمين في فترة معينة، وتأثيره الثقافي وغيرها.

(الغزالي مثلا). قد نقبل بعض من آرائه وقد نرفض منها الكثير وهذا يتوقف على طبيعة ما نحتاجه منها وفق ظروفنا الحالية، حيث أن اجتهادات العلماء كانت وفق متغيرات عصرهم آن ذلك.

- تحليل مضمون مجموعة من الوثائق والمخطوطات في عصر معين. لمعرفة الفكر التربوي الإسلامي من خلالها.

ولمزيد من الفاعلية لمادة التربية الدينية في المدارس، يجب أن:

- أن يقوم بها معلم متخصص، خريج الأزهر.
- أن يكون أخراج كتبها جيد، ومادتها على مستوى العرض المتميز والدقيق المشوق للتلاميذ (خالية من الأخطاء) فيها تركيز على السلوك والتطبيق والمعاملات. وأن تكون قريبة من واقع المتعلم وحياته العملية.
- أن يوجد بالمدرسة مكان يؤدي التلاميذ فيه الصلاة، وأن تقام صلاة الجماعة في المدرسة (وقد طالب بذلك الإمام محمد عبده، وإن لم يكن هناك مكان متوفر لذلك يمكن أن تقام الصلاة في فناء المدرسة).
- أن تجري مسابقات دينية بين التلاميذ، تحث على القراء والبحث والاطلاع في مختلف المواد. وعمل أنشطة هادفة.
- تكوين جمعيات خيرية بالمدرسة، لها رائدها المعلم الناجح الذي يقود طلابه إلى المبادىء والمثل الإسلامية، في قدوة حسنة.
- تزويد الفصول والمدرسة بالكتب الحديثة، والدوريات والمراجع الدينية.
- أن يعاد النظر في امتحان مادة التربية الدينية كمادة لها درجات تحصيلية تضاف إلى المجموع (في مصر خاصة).
- أن يقوم بتدريس الطلاب الذكور معلم من جنسهم، وأن يقوم بتدريس مادة التربية الدينية للإناث، معلمة متخصصة. حتى لا يشعر أي من الطرفين بحرج عندما يريد أن يسأل سؤالا فقهيا في قضايا الطهارة وغيرها من الأمور الدينية.
- دعوة بعض رجال الدين الإسلامي لزيارة المدارس وعمل حوار مع الطلاب، والإجابة على أسئلتهم.
- إذا ما تم عمل صياغة جديدة للمقررات الأخرى وفق ما أوضحته (في جانب أسلمة العلوم)، فإن ذلك يعني أن كل المواد الدراسية تخدم التربية الدينية، بحيث تصبح مادة التربية الدينية مادة تقدم المعلومات والمقررات الخاصة بالعقيدة والمفاهيم والأسس التي يجب أن يحفظها التلميذ عن

دينه، وتخدمها كل العلوم الأخرى وتعمل على تدعيمها. وهذا يتطلب أن توضع المناهج بشكل فيه التكامل الواضح بين فروع المواد المختلفة حتى لا يحدث تعارض بين المواد الدراسة المقررة عندما تقوم مادة بغرس قيمة إيجابية، ثم تهدمها مادة أخرى وضعت في محتواها جوانب مخالفة لما يدرسه التلميذ في المقررات الإسلامية الأخرى.

وليس في نظري العبرة تكمن في زيادة عدد حصص التربية الدينية بقدر ما يجب الاهتمام بالتأكيد على سلوك التلاميذ وأنشطتهم، وتربيتهم تربية دينية إسلامية صحيحة يتعلم السلوك القويم ليس من مقررات مادة التربية الدينية فحسب بل من الدروس والمقررات الأخرى في المواد المختلفة التي تخدم بعضها البعض وتبني شخصية المتعلم بكل أبعادها.

ومن ثم نرى ضرورة التكامل والشمول والتوازن بين المواد الدراسية بعضها البعض. وأن تتضافره المقررات الدراسية مع بعضها في تناسق وترابط، على مستوى الصف الدراسي، وكذلك على مستوى السنوات الدراسية المتتالية وذلك في تدرجها وترابطها من مرحلة تعليمية إلى أخرى.

وبعد:

فإن مفهوم التربية الإسلامية نختصره في عبارة موجزة:

«وهي دراسة قضايا التربية من منظور إسلامي». حيث أننا ننطلق من حاجاتنا إلى فهم وتوضيح، أو من أجل معرفة طرق جديدة، أو ترسيخ مبادىء تستند على أصول إسلامية صحيحة من خلال الرجوع إلى الكتاب والسنة، أو معرفة آراء وأعمال الخلف الصالح من المفكرين والعلماء، أو من خلال التراث الإسلامي، فيما جاء بالكتب والوثائق.

إما من حيث المناهج وطريقة البحث، فهناك أساليب تحليل المضمون، والمنهج التاريخي، ومناهج البحث العلمي المختلفة التي هي في الأساس لا بد أن يستخدمها الباحث، ويختار من بينها الأدوات والمناهج المناسبة، وبالطبع لن تأتي

ثمارها إلا إذا ألمّ باحث ذو عقلية ناقدة، يستطيع أن ينقب ويحلل ويأتي بالأدلة القاطعة ويربط الأفكار في اتساق وترابط. بذلك يكون لدينا المجال الخصب للتربية الإسلامية يدخلها الباحثون وهم على علم بأبعادها ومفاهيمها. ومناهجها وغير ذلك.

وقد أسهم كثير من الكتاب والباحثين في الجامعات وغيرهم، في هذه المجال ولا نقول أننا نبدأ من جديد ولكن لكي لا يكون هناك جدل وخلاف حول المفاهيم والتفسيرات أرى ضرورة عقد مؤتمرات موسعة، أو أن يكلف أحد المراكز الإسلامية الباحثين للكتابة حول موضوع محدد، ثم يتم مناقشته في مؤتمر علمي كبير، نصل في نهايته إلى تصور مقبول وأفكار متفق عليها حتى تستقر لدينا الأمور وتتضح كل أبعادها.

المراجع

١ - إبراهيم محمد الشافعي، **«التربية الإسلامية وطرق تدريسها»**، الكويت: مكتبة الفلاح، ١٩٨٤.

٢ - ابن حزم، **«الإحكام في أصول الأحكام»**، بيروت: دار الفكر العربي، ١٩٧٨.

٣ - ابن خلدون **«المقدمة»** بيروت: دار الفكر، د، ت.

٤ - أبو يوسف يعقوب بن سفيان الفسوي، **«كتاب المعرفة والتاريخ»**، ط ٢، بيروت: مؤسسة الرسالة، ١٩٨١.

٥ - أحمد شلبي، **«التربية الإسلامية»**، نظمها، فلسفتها، تاريخها، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية، ط ٦، ١٩٧٨.

٦ - الغزالي، **«إحياء علوم الدين»**، القاهرة، دار الشعب، د.ت.

٧ - حسان محمد حسان، نادية جمال الدين، **مدارس التربية في الحضارة الإسلامية، دراسة نظرية تطبيقية»**، القاهرة: الفكر العربي، ١٩٨٤.

٨ - سعيد إسماعيل علي. **«ارتيكاريا التربية الإسلامية»** دراسات تربوية، ع ٣١ ١٩٩٠.

٩ - عباس محجوب، **«أصول الفكر التربوي في الإسلام»**، بيروت: دار ابن كثير، د.ت.

١٠ - عباس محمود العقاد، **«الإنسان في القرآن»**، القاهرة، دار الهلال، سلسلة اقرأ، ١٩٦١.

١١ - محمد عطية الإبراشي، **«التربية الإسلامية وفلاسفتها»**، القاهرة: دار الفكر العربي، ط ٣، ١٩٧٦.

١٢ - محمد قطب، **«منهج التربية الإسلامية»**، القاهرة: دار الشروع، د.ت.

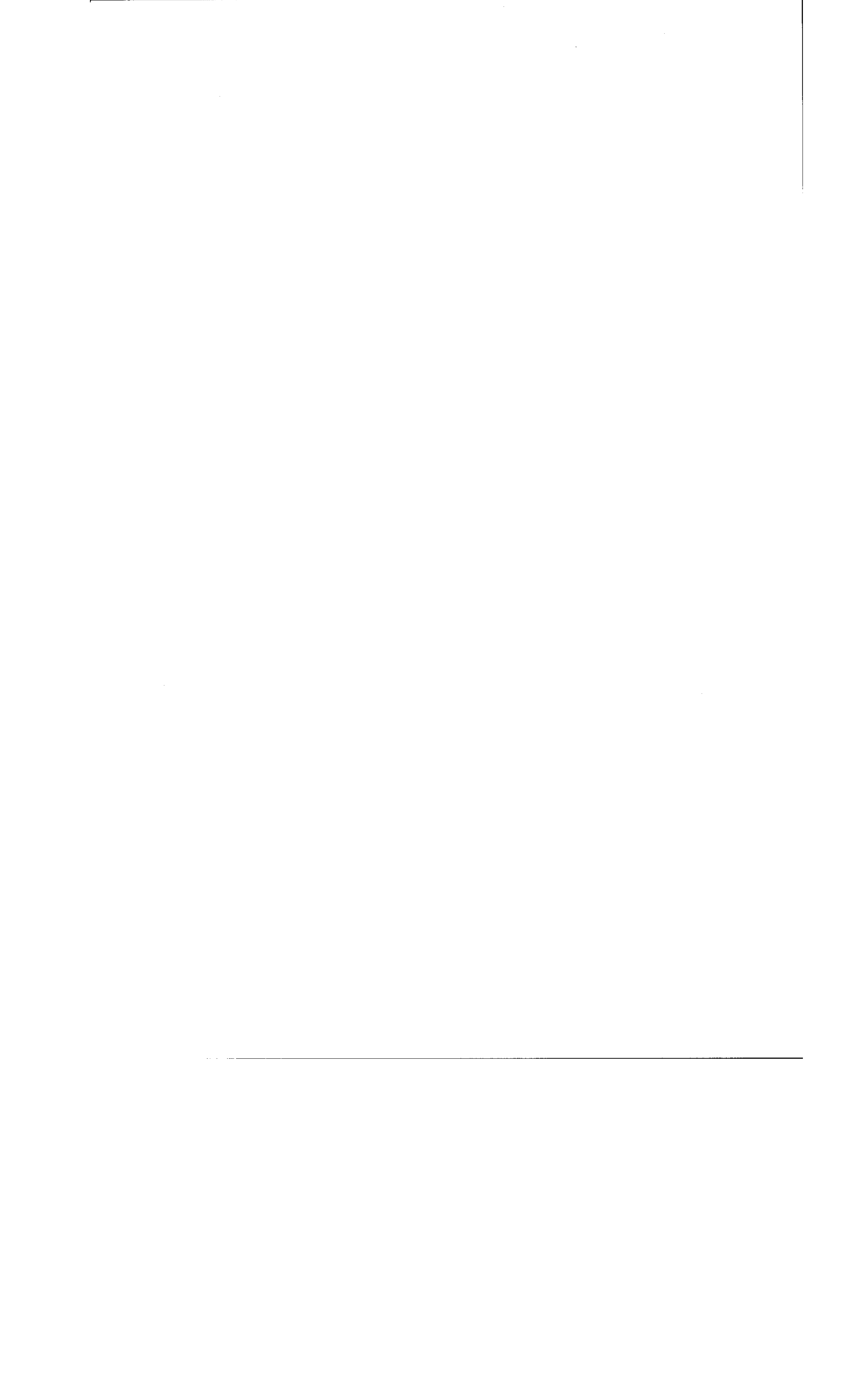
١٣ - محمد منير مرسي، **«التربية الإسلامية، أصولها وتطورها في البلاد العربية»**، القاهرة: عالم الكتب، ١٩٨٣.

١٤ - محمود قمبر، «**دراسات تراثية في التربية الإسلامية**»، ج ١، الدوحة: دار الثقافة، ١٩٨٥.
١٥ - محمود قمبر، «**دراسات تراثية في التربية الإسلامية**»، ج ٢، الدوحة: دار الثقافة، ١٩٨٧.
١٦ - محمود قمبر، «**دراسات تراثية في التربية الإسلامية**»، ج ٣، الدوحة: دار الثقافة، ١٩٩٢.

الفصل الثاني

تربية الطفل في الإسلام

- الطفولة وأهميتها في الإسلام
- رعاية الإسلام للطفولة
  * قبل ميلاد الطفل
  * بعد ميلاد الطفل
- الرعاية التربوية للطفل في المجتمع الإسلامي



الفصل الثاني

تربية الطفل في الإسلام

مقدمة:

للطفولة في الإسلام منزلتها الرفيعة، وأهميتها، فقد عني الإسلام بهذه المرحلة من عمر الإنسان، فحباها بالكثير من الرحمة والعطف إلى جانب الصقل والتربية.

في ظلال الدين الوارفة، كان لهذه المرحلة من الحياة أبعاد جانبية، تدفقت القلوب خلالها بعواطف من الحب، سكبته مع فجر تلك المرحلة، بما أودعه الله في الأعماق من صلات الروح والدم، حتى كانت النظرة إلى الأبناء، تعني النظرة إلى داخل الكيان النفسي أو أكثر، حتى أحس بعض الشعراء بأن أبناءنا هم أكبادنا فقال:

وإنما أولادنا بيننا — أكبادنا تمشي على الأرض

لو هبت الريح على بعضهم — لامتنعت عيني عن الغمض

ولأهمية هذه المرحلة، نجد تفاضل الأمهات بمقدار ما يقمنه من حنان وأشفاق، ورعاية وعطف، وبمقدار ما يقمن به من واجبات الزوجية ورعايتها.

إذا تساءلنا: ولماذا كل تلك العناية بالطفولة، والاهتمام البالغ بها؟ فإن الجواب هو: لأن الطفولة هي المرحلة الأولى للشباب، ولأن الطفولة هي رائدة المستقبل، فالعناية بها أمر ضروري، تمليه حاجة المستقبل، وتلح عليه دنيا الحاضر، وتحفز نحوه عبر الماضي ودروسه.

أما بالنسبة للمستقبل، فلأن أطفال اليوم، هم رجال الغد وهو العالم والطبيب والمهندس والمعلم والقائد. . . وهكذا.

وأطفالنا اليوم في مسئوليتنا، وغدا يحملون المسئولية، وتلك هي سنة الله في خلقه، فليس لجيل أن يعمر في الأرض ما شاء وليس لأحد أن يعيش دنياه كما يريد من العمر الطويل والحياة الممدودة.

ولهذا فكل جيل يسلم الأمانة إلى جيل، وكل عهد يترك الرسالة لمن بعده، فإذا كان الجيل السابق أو العهد السابق واعيا للمستقبل، ناظرا بعين الجد والإخلاص، للأجيال اللاحقة، عنى بالطفولة، وأكد الوصية بها، لأنها هي رائدة المستقبل، فإن كان الأبناء مسلحين بالإيمان، مستنيرين بالعلم مدعمين بالتجربة والوصايا والنصائح والخبرات، وإذا كان الأبناء في تكوينهم الأول أخذوا الطابع الجاد، وتمرسوا في خطى حياتهم على العلم والعمل، والإخلاص والخلق الفاضل، والتربية الإسلامية الصحيحة، القائمة على العمل والقدوة قبل القول والتوجيه، وقامت حياتهم على الإيمان بالله، وانتهاج منهاج الحق والعدل، والجد والاجتهاد، نهضت في مستقبل حياتها، وتسلمت الرسالة وهي قادرة على حملها، غير هيابة ولا وهنانة.

وإذا كان الجيل السابق واعيا لحاضره معنيا به، فإنه لا تشغله فيه مهمة عن مهمة، ولا رسالة عن أخرى، ولا ينسى في زحمة الحياة وتكدس الأعمال والمطالب، وضخامة رسالته، ثقل أمانته، لا ينسى مع كل هذا وذاك رسالته تجاه الطفولة، ولا حقوقها، لأنها بحاضرها ووجودها قد أخذت موقعها في الحياة غيرها هو المسئول عنها، وغدا تكون هي المسئولة عن غيرها وهكذا.

وإذا كانت العناية بالطفولة لها هذه الأهمية، فإن أولى الأطفال بالعناية هم أولئك الذين فقدوا آباءهم، فهم في أشد الحاجة إلى الرعاية الدائمة، والاهتمام الأكيد والصادق، حتى نعوضهم عن الحنان الذي فقدوه، والأبوة التي حرموا منها، ولا يتأتى ذلك إلا في جو يفيض بالرحمة ويعنى بالتعليم.

والعناية بالطفولة في الإسلام من الموضوعات الأساسية الهامة التي عالجها

القرآن الكريم وترجمتها السيرة النبوية المطهرة ونظمها الفقه الإسلامي لتكون حقا زينة الحياة الدنيا، حيث قال تعالى **﴿المال والبنون زينة الحياة الدنيا والباقيات الصالحات خير عند ربك ثواباً وخير أملا﴾**[٥١] وفي سيرة الرسول ﷺ شواهد حافلة بالرعاية الصادقة بالطفولة، وفيها لمحات تربوية ونفسية مليئة بالحنان والعطف على الأطفال فقد كان الرسول ﷺ كثيرا ما يداعب الأطفال الصغار ويتلطف معهم ويقضي معهم وقتا في اللعب. والدليل على ذلك ما رواه الطبراني عن جابر قال: قال: دخلت على النبي ﷺ وهو يمشي على أربعة (أي علي يديه ورجليه) وعلى ظهره الحسن والحسين وهو يقول: «نعم الجمل جملكما، ونعم العدلان أنتما»[٥٢].

كيف اهتم الإسلام بالطفل؟

نعرض هنا لمحات من مواقف الإسلام الخالدة تجاه الطفل، قبل أن يولد وبعد مولده، في صورة مختصرة لا نسعى من وراء ذلك حصر كل أبعاد هذا الجانب - فكل جانب منها يحتاج لدراسة - ونعرض الآن ما وضحه الإسلام في بناء الأسرة قبل خروج الطفل للحياة.

أولا: قبل مولد الطفل

١ - الحياة الزوجية وبناء الأسرة في الإسلام:

الأسرة هي مدرسة الحياة الأولى، التي فيها يتلقى الأبناء العادات والتقاليد، وفي ظلها تترعرع أخلاقهم، وفي أحضانها تنمو عواطفهم، لذا أحاطها الإسلام بعناية فائقة، وأرسى الإسلام للأسرة أسس الحق والخير، ووضح لها معالم الطريق بين الحقوق والواجبات.

وكما عني الإسلام بالأبناء منذ طفولتهم إلى شبابهم، وحتى نهاية مرحلة

---

(٥١) الكهف، ٤٦.

(٥٢) عبدالله ناصح علوان، تربية الأولاد في الإسلام، ط ٦، ج ٢، ١٩٨٣، ص ٩٣٧.

الحياة، ووجه الأبناء إلى رعايتهم، وحسن معاملتهم وتنشئتهم، فإنه عني بالوصية بالآباء، وأدار ما يجب نحوهم من رعاية، رداً لبعض الفضل الذي لهم على أبنائهم وعرفنا لهم الجميل.

وتلك الحقوق والواجبات، تدور في حلقة متصلة من سلسلة الحياة فأبناء اليوم هو آباء الغد وآباء اليوم كانوا أبناء الأمس، أما بالنسبة لحقوق الأبناء فإنها تأخذ مسارين:

إن الطفل في حياتنا نبت صغير لا بد له من الرعاية التي يرتوي فيها من عواطفنا المتدفقة بالحب، كما لا بد من المحافظة عليه من الآفات فإذا ما استوى عودة الريان، بعيدا عن الأجواء الغائمة، استطاع أن يستنشق عبير الحياة صافيا، وتفتحت عيناه على هذا الاستقرار والأمن، فيقطع أشواط المرحلة الأولى منذ فجرها بعيدا عن العقد النفسية، بعيدا عن التوتر الأسري، فإذا به باسم للحياة مقبل على دوره فيها بالأمل والعمل.

أما إذا كان الجو الأسري حوله غائما، وتفتحت عيناه على مؤثرات نفسية تثيرها الأسرة، وأحس بجفاف العواطف، التي تتأرجح بها الحياة بين مد وجزر فإنه عندئذ يستشعر الضيق، والملل والإعياء النفسي الذي كثيراً ما يترك في حياته بعض الرواسب.

ومن هنا كان على الوالدين أن يعالجا مشاكلهما بسهولة ويسر ودون تصايح أو تظاهر أمام الأطفال، وأن يجعلا من حياتهما مشاهد نابضة بكل ما هو حسن وجميل.

ومن أهم ما يجب على الآباء أن يحرصوا عليه، هو أن يسود جو الهدوء والسكن والمودة في الأسرة، بحيث لا يتطاير شجار بين الأبوين، أو الأخوة الكبار، فيأثر ذلك على الصغار، ويجعلهم في جو غائم متوتر، وألا يختلط الأبناء بذوي السلوك السيء، أو العادات المرذولة من أقرانهم، لأن ذلك يؤثر في سلوكهم، وينتقل عدوى الخلق السيء من الآخرين إليهم.

٢ - اختيار الزوجة الصالحة:

ونظراً للدور الهام الذي تلعبه الأم في حياة الطفل يقرر الإسلام عند التفكير في بناء الأسرة حق الطفل في أن تختار أمه على أساس من الدين قبل كل اعتبار دنيوي آخر جرت العادة باعتباره عند الاختيار، لما له من أثر في تربية الأولاد واستقرار الأسرة وسعادته. قال تعالى: **﴿ولا تنكحوا المشركات حتى يؤمن ولأمه مؤمنة خير من مشركة ولو أعجبتكم﴾**(٥٣) وعن أبي هريرة رضي الله عنه عن النبي ﷺ قال: تنكح المرأة لأربع لمالها، ولحسبها، ولجمالها، ولدينها فأظفر بذات الدين تربت يداك»(٥٤).

وأحاط الإسلام الطفل بالرعاية الكاملة والرضى النفسي عبر نموه المتواصل وتطور حياته فقبل الولادة لا بد من اختيار الزوج للأم الصالحة والدليل قول الرسول ﷺ عن أنس بن مالك رضي الله عنه قال: رسول الله ﷺ: تزوجوا في الحجز الصالح فإن العرق دساس»(٥٥) والحجز (بضم الحاء وسكون الجيم) المنبت الصالح.

من حق الطفل أن يعيش في كنف أب وأم صالحين، فالرجل المسلم عند الزواج يختار له المرأة الصالحة أخلاقا ودينا وصحة بدنية، وكذلك الزوج سيصبح أبا والدا لأبنائه وبناته لذا فصحته الجسمية وسلامته العقلية واستقامته الخلقية. وأصلا سلامة عقيدته المسلمة أساس أكيد في الأبوة الصالحة، وعلى الزوج أن يدقق في اختيار الزوجة بكل عناية وروية وتبصر، لأن الأم هي المدرسة الأولى للطفل ويقول الرسول ﷺ في شأن اختيار الزوجة الصالحة عند الزواج إياكم وخضراء الدمن، قالوا: ومن خضراء الدمن يا رسول الله، قال: المرأة الحسناء في منبت السوء» ويقول الرسول ﷺ في حديث يبين الأثر الذي تنتجه الوراثة حين يقول: «تخيروا لنطفكم فإن العرق دساس».

كما نادى الإسلام بالتكافؤ الخلقي والقيمي النفسي والصحي بين الزوجين

---

(٥٣) سورة البقرة، ٢٢١.

(٥٤) البخاري بحاشية السندي، ج ٣، القاهرة: دار إحياء الكتب العربية د. ت. ص ٢٤٢.

(٥٥) رواه ابن عدي الجامع الصغير الجزر الأول.

لأنه أساس الوئام والوفاق بين الزوجين مما يساعد على تهيئة الجو الصالح لتنشئة الأجيال[٥٦].

وحرصا على صحة الأولاد من الضعف والأمراض الوراثية وجه الإسلام الأب إلى ألا يتزوج من القرابة القريبة.

وفي ذلك يقول الرسول ﷺ: «لا تنحكوا القرابة فإن الولد يخلق ضاويا»[٥٧](أي نحيفا). كما أكد عمر بن الخطاب رضي الله عنه ذلك حينما وجد بني السائب يحرصون على الزواج من أقربائهم فقال لهم: «قد ضويتم (أي ضعفتم) فأنكحوا في الغرائب»[٥٨].

٣ - آداب المعاشرة الزوجية.

ومع أن النسل والتوالد من الأمور المباركة أو المحببة في الإسلام إلا أن ذلك مشروط بالقدرة على الإنفاق وحسن الإعالة، قال عمرو بن العاص على المنبر يوم الجمعة خطيبا يعظ المسلمين بمصر وينهاهم عن الفضل وكثر العيال، فقال «... يا معشر الناس إياكم وخلال أربعة فإنها تدعو إلى النصب بعد الراحة، وإلى الضيق بعد السعة وإلى الذلة بعد العزة: إياكم وكثر العيال، وإخفاض الحال، وتضييع المال، والقيل بعد القال، من غير درك ولا نوال».

وقول الرسول الكريم «يا معشر الشباب من استطاع منكم الباءة فليتزوج» والباءة المقدرة على الزواج والإنفاق، وقد وضع الإسلام محددات، وخطوات سليمة حتى عند المعاشرة الزوجية، فهناك آداب تتبع، حتى يخرج الطفل نبتا صالحا، قال النبي ﷺ أما لو أنَّ أحدهُمْ يقولُ حِينَ يَأتِي أهلهُ بِاسمه اللهِ اللهمَّ جنبني الشيطانَ وَجنِّبِ الشَيطانَ مَا رَزَقْتَنَا ثُمَّ قُدِّرَ بَيْنَهُما في ذَلكَ أَو قُضِيَ وَلَدٌ لَمْ يَضُرَّهُ شَيْطَانٌ أَبَداً» (صحيح البخاري).

---

(٥٦) محمد متولي شعراوي، مرجع سابق، ص ١٢.
(٥٧) أبو حامد الغزالي، المرجع السابق، ص ٢٧٤.
(٥٨) زكريا البري، الأحكام الأساسية للأسرة الإسلامية في الفقه والقانون، ط ٤، القاهرة: دار الشباب للطباعة، ١٩٨٤، ص ٤٠.

٤- رعاية الأمومة (الأم الحامل).

وتمتد حقوق الطفل قبل ولادته وهو جنين في بطن أمه فتكثر بسببه الواجبات على الأم الحامل؛ فلا يحل لها أن تفرط في حملها وتجهض نفسها، وفرض الإسلام عقوبة وتعويضا إذا تسبب أحد في إسقاط جنين امرأة لأنه صار روحا وجسدا له حقوق الإنسان وحرماته التي تعرض المعتدي لغضب الله[٥٩].

كما تعهد الإسلام الجنين بالتغذية والحفظ والرعاية فأمر الزوج بالإنفاق على زوجه الحامل حسب مقدرته، وأمره ألا يضيق عليها ولا يكلفها ما لا تطيق، قال تعالى: «اسكنوهن من حيث سكنتم من وجدكم ولا تضاروهن لتضيقوا عليهن وإن كن أولات حمل فانفقوا عليهن حتى يضعن حملهن»[٦٠].

ورحمة من الله بالجنين رفع الإسلام عن أمه المشقة التي تعود عليه بالأذى فرخص لها الإفطار في رمضان خوفا على الجنين فيهلك، وعلى الأم فتضعف. عن أنس بين مالك الكعبي قال، أن الرسول ﷺ قال: «إن الله عز وجل وضع عن المسافر الصوم وشطر الصلاة وعن الحبلى والمرضع الصوم[٦١]، كما منع الإسلام إقامة الحد على الأم الحامل حتى تضع حملها وترضعه حتى يستغني عن الرضاعة وتقوم على حضانته حتى الفطام. فعن سليمان بن بريدة عن أبيه، أن النبي ﷺ جاءته امرأة من غامد من الأزد، فقالت: يا رسول الله طهرني، فقال: ويحك، أرجعي فاستغفري الله وتوبي إليه، فقالت: أراك تريد أن تردني كما رددت ماعز بن مالك، قال: ما ذاك؟ قالت إنها حبلى من الزنا. قال أنت: قال نعم، فقال لها حتى تضعي ما في بطنك، قال فكفلها رجل من الأنصار حتى وضعت قال فأتى النبي ﷺ فقال: قد وضعت الغامدية، فقال: إذن لا ترجمها وتدع ولدها صغيرا ليس له من يرضعه، فقال الرجل من الأنصار فقال إلى رضاعة يا نبي الله قال فرجمها[٦٢].

---

(٥٩) السيد سابق، فقد السنة، المجلد الثاني، ط ٧، بيروت: دار الكتاب العربي، ١٩٨٥، ص ٥٦٥.
(٦٠) سورة الطلاق، ٦.
(٦١) محمد بن علي الشوكاني، نيل الأوطار، ج ٤، القاهرة: مكتبة دار التراث، د.ت ص ٢٣٥.
(٦٢) محمد بن علي الشوكاني، مرجع سابق، ص ١١.

٥ - حق الطفل في الميراث وهو جنين

ومن الحقوق التي أقرها الإسلام للجنين حق التملك بالوصية والأرث، فهو يرث ممن يتوفون قبل ولادته، وتصح الهبة والوصية له ويتحمل في ماله كافة الحقوق التي على الإنسان للغير[٦٣] وعن أبي هريرة رضي الله عنه عن النبي ﷺ قال: «إذا استهل المولود ورث»[٦٤].

٦ - حق ثبوت النسب

صانت الشريعة الإسلامية الأنساب من الضياع والكذب والتزييف وجعلت ثبوت النسب حقا للولد يدفع به عن نفسه المذلة والضياع[٦٥]، وترجع أهمية هذا الحق إلى أنه يترتب عليه حقوق أخرى بينتها الشريعة كحق النفقة، والرضاع، والحضانة، والارث، ويتعلق به الله تعالى لاتصاله بحقوق حرمات أوجب الله رعايتها[٦٦].

وقد أحاط الإسلام النسب بسياج من الحصانة يحميه من الشك ويدفع عنه الشبه، فلم يقبل نفي النسب لمجرد اختلاف الشبه فهذا الإعرابي الذي شك في نسب الطفل الذي ولدته زوجته، ويقول لرسول الله ﷺ: يا رسول الله ولد لي غلام أسود وأنا أبيض، فرفض رسول الله ﷺ ما يرمي إليه الإعرابي من محاولة نفي النسب والطعن فيه، وقال له: هل لك من إبل؟ قال: نعم، قال: ما ألوانها؟ قال: حمر، قال: هل فيها من أورق؟ قال: نعم قال: فمن أين ذلك اللون الأورق والآباء حمر؟ قال الرجل: لعله نزعة عرق وورث هذا اللون من جد بعيد، قال الرسول ﷺ لعل ابنك هذا نزعة عرق وورث هذا اللون الأسود من جد بعيد كذلك[٦٧].

---

(٦٣) جاد الحق على جاد الحق، حقوق الطفل في الإسلام، مجلة الأزهر، جمادي الأولى ١٤٠٩هـ ديسمبر ١٩٨٨، ص ٥٢٢.

(٦٤) محمد بن علي الشوكاني، مرجع سابق، ص ٦٧.

(٦٥) محمد الحسيني، الأحوال الشخصية، القاهرة: المكتبة الأزهرية، ١٩٨٣، ص ١٣٤.

(٦٦) كما صالح البنا، مرافعات الأحوال الشخصية للولاية على النفس في ضوء الفقه وأحكام النقض، القاهرة: عالم الكتب، ١٩٨٧، ص ص ١٦٧ - ١٦٨.

(٦٧) موسى شاهين لاشين، فتح لمنعم شرح صحيح مسلم، ج ١، القاهرة: مطبعة دار التأليف، ١٩٦٩، ص ٣٧١.

وجعل الرسول ﷺ الطعن في النسب كالكفر، لأن الكفر يؤدي إلى الحرمان الأخروي والطعن في النسب يؤدي إلى الحرمان الدنيوي، فعن أبي هريرة رضي الله عنه قال: قال رسول الله ﷺ: أثنتان في الناس هما بهم كفر: الطعن في النسب والنياحة على الميت[٦٨]. وقد شدد الرسول ﷺ في الثبت والتأكد من النسب وتوعد الذين يكتمون الحقيقة في الأنساب بالكفر وعدم دخول الجنة، وهذا التشديد يتمشى مع عناية الإسلام بصيانة الأسرة من كل شبهة، فعن أبي هريرة رضي الله عنه أن النبي ﷺ قال: «لا ترغبوا عن آبائكم، فمن يرغب عن أبيه فهو كفر»[٦٩] وعن سعد رضي الله عنه قال: سمعت النبي ﷺ يقول: «من ادعى إلى غير أبيه وهو يعلم أنه غير أبيه فالجنة عليه حرام فذكرته لأبي بكرة فقال: وأنا سمعته أذناي ووعاة قلبي من رسول الله (ﷺ)[٧٠].

وصونا للأنساب من الضياع وحفظا للحقوق الأسرية المرتبطة بالقرابة، فقد حرم الإسلام التبني، وهو أن ينسب الشخص إلى نفسه طفلا يعرف أنه ولد غيره وليس ولدا له، وكان العرب في الجاهلية يفعلون ذلك واستمر فترة في صدر الإسلام حتى نزل قوله تعالى: «وما جعل أدعيائكم أبنائكم ذلكم قولكم بأفواهكم والله يقول الحق وهو يهدي السبيل، وأدعوهم لآبائهم هو أقسط عند الله فإن لم تعلموا آبائهم فإخوانكم في الدين ومواليكم»[٧١]. ومن هنا حرم الإسلام التبني وأبطل العمل به ونفى أن يكون طريقا لإثبات البنوة.

ثانيا - الطفل بعد الولادة:

٧ - حسن اختيار الاسم.

ومن عناية الإسلام بالأبناء: تخير الاسم الحسن، فذلك من حق الولد على أبيه وفي الحديث، يقول رسول الله ﷺ «إذا سميتم فعبدوا»[٧٢]. والمراد بهذا

(٦٨) المرجع السابق، ص ٣٧٢.
(٦٩) البخاري، ج ٤، ص ١٧٠.
(٧٠) البخاري، ص ١٧٠.
(٧١) سورة الأحزاب، ٤.
(٧٢) رواه الطبراني والبيهقي.

التوجيه النبوي أن يسمى الوالد ولده عبدالله. أو عبدالرحمن وهكذا، فالإضافة إلى واحد من أسماء الله الحسنى، ليظل في الاسم إشعار وإعلان بالعبودية لله. وليكون لأبناء المسلمين تمييز خاص عن غيرهم، وأسماء تحمل أروع المعاني الإسلامية.

ومن الأسماء ما هو غير ذلك، وهو لا شك حين يحمل معنى حسنا، أو يكون على اسم صحابي من الصحابة رضوان الله عليهم، أو له معنى طيب، فهذا أيضا حسن وطيب.

وقد ورد في بعض الأحاديث، أحب الأسماء إلى الله. قال ﷺ «أحب الأسماء إلى الله عبدالله وعبدالرحمن».

ومن الأسماء ما كان على اسم رسول الله ﷺ مثل «محمد، وأحمد،» إلا أن رسول الله ﷺ حين يأمر بالتسمية باسمه ينهي عن التكني بكنيته. فيقول ﷺ «تسموا باسمي ولا تكنوا بكنيتي»[٧٣].

وإذا كانت العناية بالأبناء بلغت هذا الحد في الإسلام، فإن لهذه العناية دلالة هامة بشأن الأبناء، وذلك أن الطفل في حياته الأولى، وفي طفولته الضعيفة، لا يملك من أمره شيئا، ولا يملك من شأنه وشأن اسمه شيئا، ولذا كان على الآباء أن يعنوا بهذا الأمر، وهو وإن كان في ظاهره بسيطا إلا أن له تأثيرا بعد ذلك على نفسية الطفل بعد أن يكبر ويخرج إلى المجتمع، فيظهر أثر التسمية السيئة في حالاته النفسية بين أقرانه.

وإذا كنا نرى تعاليم الإسلام تدعو إلى تخير الأسماء الحسنة للأبناء فليس المراد بحسن الأسماء ما يوافق هدى الناس أيا كانوا، وعلى أية حال كانت مشاربهم وأذواقهم، بل أن تخير الإسلام للأسماء الحسنة مثل له فيما سبق من الأحاديث كعبد الرحمن، وأسماء الرسول ﷺ وأصحابه. والتابعين وغيرهم من أصحاب الأسماء الحسنة.

---

(٧٣) متفق عليه.

ولا نطلق العنان لتخير الأسماء، ولا ندعه لأذواق غير طبيعية، تفرط في تدليل الأبناء، فتسمى بأسماء لا معنى لها، أو بأسماء الغربيين، وأسماء غير المسلمين فهذا خطأ فاحش، وجرم شنيع في حق الأبناء والإسلام(٧٤).

٨ - الرضاعة وشروطها ومدتها وأهميتها.

إن أول حق من حقوق الطفل على أمه هو حق الرضاعة، فقد أجرى الله سبحانه وتعالى اللبن في صدر الأم جامعا لكل أنواع الغذاء المناسبة لتكوين الطفل وألهم الله الأطفال وهداهم إلى الإقبال على امتصاص لبن الأم من ثديها بقدرته وحكمته كما خلقه سبحانه وتعالى وحوله من دم إلى لبن صافي فيها عناصر الغذاء والتكوين وبناء جسم الطفل ونظم سبحانه وتعالى مدة الرضاعة لمن أراد إتمامها في قوله ﴿**والوالدات يرضعن أولادهن حولين كاملين لمن أراد أن يتم الرضاعة**﴾(٧٥).

وعلى الأم أن تؤدي واجب الرضاعة ما دامت قادرة فهو حق للطفل أجراه الله تعالى في صدرها، وحدد القرآن الكريم مدة الرضاعة بحولين كاملين لمن أراد أن يتم الرضاعة، ولا يمانع الإسلام بالفطام قبل الحولين بشرط أن يكون بعد تراض وتشاور بين الأب والأم وبحيث لا يلحق الطفل ضرر كما قال سبحانه وتعالى: «فإن أرادا فصالا عن تراض منهما وتشاور فلا جناح عليهما».

ولبن الأم هو الغذاء الإلهي الذي أعده الله تعالى وأجراه حقا للطفل وهو أنسب وأصح غذاء له. وقد أعد الله تعالى في الأيام الثلاثة الأولى في لبن الأم سائلا خاصا يسد حاجة الطفل إلى الغذاء في أول حياته، ولهذا السائل الخاص أثره في إصلاح الجهاز الهضمي لدى الطفل.

والأم المرضع تستشعر بأنها تؤدي واجبها تجاه طفلها وتستشعر طعم الأمومة التي تجيش بها عواطفها فتقوى وحدانيا ومعنويا.

---

(٧٤) أحمد عمر هاشم، «الطفولة في الإسلام» المؤتمر الدولي للطفولة في الإسلام» القاهرة ٩- ١٢ أكتوبر ١٩٩٠، ص ٣٨.
(٧٥) سورة البقرة ٢٣٣.

ولأهمية حق الرضاعة، أكد الإسلام المطالبة به والحفاظ عليه رعاية للطفولة وحماية للأبناء.

ومن رعاية الإسلام لحقوق الطفولة أن عني القائمون من أولياء الأمر بمشروعية دفع جزء من المال لكل فطيم إلا أن هذا الإجراء دفع بعض الأسر الفقيرة أن يتعجلا أطفالهم على الفطام قبل انتهاء المدة، إلى أن كان عهد الخليفة عمر بن الخطاب رضي الله عنه فغير هذا القانون وجعل هذا المبلغ الذي يدفع للطفل كضمان اجتماعي يشترط فيه الفطام بل يدفع لكل طفل من أول يوم ولادته حتى لا يتأثر الأطفال باستعجال الفطام قبل أن يتموا مدة الرضاعة المطلوبة.

ذات ليلة قدم المدينة بعض التجار فقال عمر بن الخطاب رضي الله عنه لعبدالرحمن ابن عوف رضي الله عنه هل لك أن تحرسهم الليلة؟ قال: نعم، فباتا يحرسانهم، فسمع عمر بكاء صبي، فتوجه نحوه فقال لأمه: اتقي الله وأحسني إلى صبيك ثم عاد إلى مكانه.

فلما كان آخر الليل سمع بكاء الصبي، فأتى إلى أمه فقال لها: ويحك أنى أراك أم سوء مالي أرى إبنك لا يقر له قرار منذ الليلة من البكاء؟. قالت يا عبدالله لقد أضجرتني منذ الليل، أني أحمله على الفطام فيأبى، قال: ولم؟ قالت: لأن عمر لا يفض إلا للفطيم. قال: وكما له؟ قالت: كذا وكذا شهرا قال: يا بؤسا لعمركم قتل من أولاد المسلمين، ثم أمر مناديا فنادى إلا تعجلوا صبيانكم عن الفطام فإنا نفرض لكل مولود في الإسلام وكتب بذلك إلى الآفاق» أنا نفرض لكل مولود في الإسلام».

ومن دور الأم في تنشئة الطفل قيامها بالحضانة، فهي رحيمة بالأبناء، أعرف بالتربية، وأكثر رأفة وصبرا، ولهذا كانت الأم أحق بحضانة الطفل من الرجل.. عن عمرو بن شعيب عن أبيه عن جده قال: أتت امرأة إلى النبي ﷺ فقالت: يا رسول الله إن إبني هذا كان بطني له وعاء وثدي له سقاء، وحجري له حواء، وأن أباه طلقني وأراد إن ينتزعه مني. فقال ﷺ: أنت أحق ما لم

تنكحي»[٧٦]. «بل قد تكون الأم أكثر رعاية لمصلحة الطفل، وهي حين تكون كذلك تكون أحق بحضانة ورعايته، قال الحسن البصري: سمعت شيخا يقول: تنازع أبوان صبيا عند بعض الحكام فخيره بينهما فاختار أباه، فقالت أمه: أسأله لأي شيء أختار أباه؟ فسأله فقال: أمي تبعثني إلى الكتاب كل يوم والفقيه يضربني، وأبي يتركني بالبيت ألعب مع الصبيان فقضى به للأم، وقال: أنتِ أحق به[٧٧].

أما عن أهمية لبن الأم بالنسبة للطفل فقد أصبح من الحقائق العلمية أنه لا بديل للطفل من اللبن الذي خلقه الله لما يتضمنه من مكونات تختص بنمو المخ والأعصاب والقدرات الذهنية بالدرجة الأولى، فضلا عن أنه يتناسب مع جنس المولود، علاوة على درجة الحرارة المناسبة[٧٨].

وقد أثبتت الدراسات الحديثة أن أهمية عملية الرضاعة لا تقتصر على مجرد إطعام الطفل وتغذيته إذ أن الاتصال البدني بين الأم والطفل أثناء الرضاعة له آثاره الإيجابية على الطفل من الناحية النفسية، لذا ينصح علماء النفس الأمهات اللاتي يرضعن أطفالهن بالزجاجة أن تحمل طفلها وتضمه إلى صدرها، كما هو الحال في الرضاعة الطبيعية حتى يشعر الطفل بحنانها وحرارتها، مما يقلل من حالات القلق والتوتر لديه[٧٩].

وهنا نلاحظ أن الأم حين تكون رعايتها وعنايتها بالطفل فهي أولى بأن يكون معها. ومن أهم جوانب رعاية الأم للطفل: أن ترعاه خلقيا كما ترعاه جسمانيا، وأن تنشئه على الإيمان بالله وعلى عبادة الله، وعلى الأخلاق الفاضلة، قولا وعملا وأن تراقبه في كل أحواله. وتوجهه إلى ما فيه صلاحه في الدنيا والآخرة، وألا

---

(٧٦) رواه أبو داود.
(٧٧) زاد بن معاد.
(٧٨) عبدالحكيم السيد عبدالله، أهمية الرضاعة الطبيعية، مجلة الأزهر، ذو القعد ١٤٠٦هـ ص ٣٤.
(٧٩) سعد جلال، الطفولة والمراهقة، القاهرة: دار الفكر العربي، د.ت، ص ١٢٦.

تتكل على توجيه أبيه له، فإن أباه قد لا يلازمه وقتا كبيرا كما تلازمه أمه باعتبار أنها أكثر لزوما له وللبيت[٨٠].

٩ - رعاية الأم لطفلها.

أن للأم دورا هاما وأصيلا، لأن مسئوليتها أهم، لأنها تلازم الطفل أكثر من الأب وأكثر من أية جهة أخرى.

الأم مدرسة إذا أعددتها أعددت شعبا طيب الأعراق

إن الأم راعية لبيت زوجها... ومسئولة عن أبنائها وعن أطفالها.

كما جاء في الحديث: «والأم راعية في بيت زوجها ومسئولة عن رعيتها». والأم التي لا تلازم أبنائها، وتنشغل عنهم بمهامها أو ضيوفها أو عملها هي مقصرة في أهم الواجبات المنوطة بها، فإن أهم واجبات الأم بل أن أول واجباتها رسالتها في بيتها.

ولا يكفي أن تكون الأم مبرزة في ميادين العمل والنشاط والجمعيات خارج البيت ولا يحظى أبناؤها بالرعاية الكافية، إنها حينئذ تكون مقصرة في أهم الواجبات ففي أحضانها تنمو عواطف الأبناء وتغرس عاداتهم وتقاليدهم، وتترعرع أخلاقهم فإذا لم تقم الأم بهذا الواجب أو تخلت عنه، وتخلى الأب أيضا لكثرة مهامه وأعماله فإن الطفل ينشأ نشأة اليتيم إن كان أبواه على قيد الحياة، كما يقول الشاعر:

ليس اليتيم من انتهى أبواه من هم الحياة وخلفاه ذليلا

إن اليتيم هو الذي تلقى له أُما تخلت أو أبا مشغولا

ولقد وجه الإسلام إلى العناية بالأهل والأبناء في طليعتهم حتى لا يفرط الآباء أو الأمهات في واجبات أبنائهم وأهليهم.

---

(٨٠) أحمد عمر هاشم، مرجع سابق ص ٥٢.

يقول الله تعالى: **﴿يا أيها الذين آمنوا قوا أنفسكم وأهليكم نارا وقودها الناس والحجارة﴾**[٨١].

إن الأبناء، والأطفال بصفة خاصة يمثلون رعية الأب والأم في المنزل وسيسأل كل من الأب والأم عن تلك الرعية فإما يحفظها وأم يضيعاها في الحديث: يقول الرسول ﷺ «والرجل راع في أهله ومسئول عن رعيته، والمرأة راعية في بيت زوجها ومسئولة عن رعيتها»[٨٢].

الحضانة:

الحضانة حق من حقوق الطفل لاحتياجاته إلى من يرعاه ويتولى تربيته، كما أنها حق للحاضن أيا كان أبا أو أما، وفق ذلك كله حق الله تعالى امتثالا للأمر بالتزام الطفل بالإرضاع كما نصت عليه الآية الكريمة **﴿والوالدات يرضعن أولادهن...﴾** وقد عرفها الفقهاء: بأنها القيام بحفظ الصغير الذي لا يميز ولا يستقل بأمره وتعهده بما يصلحه ووقايته مما يؤذيه ويضره وتربيته جسميا ونفسيا وعقليا كي يقوم على النهوض بتبعات الحياة والاضطلاع بمسئولياتها[٨٣].

والحضانة على الترتيب الذي استقر عليه الفقه الإسلامي تقدر مصلحة الطفل، وتتلاءم واحتياجاته الصحية، والنفسية، وهي أن الأم أولى بحضانة الطفل ما لم تتزوج،

قال ابن القيم: لما كانت النساء أعرف بالتربية وأقدر عليها وأصبر وإفرغ لها، لذا قدمت الأم ولاية الحضانة، وذلك من محاسن الشريعة والاحتياط للطفل[٨٤].

ولقد زكّى الرسول ﷺ فعل نساء طيبات مات عنهن أزواجهن فاصطبرن ولم

---

(٨١) سورة التحريم ٦.

(٨٢) رواه البخاري ومسلم.

(٨٣) السيد سابق، فقه السنة، مرجع سابق، ص ٣٣٨.

(٨٤) ابن القيم الجوزي، زاد المعاد من هدى خير العباد، ج ٤، بيروت: دار الكتاب العربي، د.ت، ص ١٢١.

يتزوجن من بعدهم كي يتفرغن ويخلصن لتربية أولادهن. قال ﷺ «أنا وسعفاء الخدين في الجنة كهاتين - وأشار بإصبعية الوسطى والسبابة» قالوا يا رسول الله: وما سعفاء الخدين؟ قال: «امرأة توفى زوجها فقعدت على عيالها»[٨٥].

أما عن دور الأب فقد جعل الشارع واجبه أبان مدة الحضانة إلى جانب كونه مكلفا بالإنفاق على الطفل وحاضنته، متابعة حياة ونمو الطفل ومراقبته هو ومن تحضنه في سائر أحواله حتى يتمكن من تخطي مرحلة الضعف.

ولما كانت الحضانة حقا للصغير فإن الأم تجبر عليها إذا تعينت بأن يحتاج إليها ولم يوجد غيرها، كي لا يضيع حق الطفل في التربية والتأديب[٨٦].

أن مدة الحضانة ليس فيها دليل من كتاب ولا سنة قاطعة والمدار فيها على نفع المحضون، فالأولى أن تطول مدة الحضانة أو تقصر بما يحقق للطفل النفع والخير، ذلك يختلف باختلاف الظروف والأحوال. ولما كان الطفل في فترة الحضانة بحاجة إلى عناية البالغين به بدرجة تفوق فيها مدتها وحدتها طفولة كل الكائنات الحيوانية، على جميع مستوياتها، فإن لهذه الفترة دلالة اجتماعية والنفسية، وعلى هذا يظل الوليد الإنساني فترة طويلة بحاجة شديدة إلى استمرار عناية البالغين به كشرط لاستمرار بقائه أولا، ثم لبقائه فردا إنسانيا ثانيا وبدون هذه العناية من جانب البالغين ودون استمرارها لا يستطيع الفرد الإنساني أن يتعدى مرحلة الفردية البيولوجية وحدها دون أن يكتسب الصفات الاجتماعية والنفسية التي تجعل منه إنسانا له مقومات وصفات الإنسانية.

١٠ - حق النفقة (الإنفاق على رعاية الطفل).

يرى الفقهاء أن نفقة الأبناء ذكورا وإناثا واجبة على الأب واستدلوا على ذلك بالكتاب والسنة والإجماع[٨٧]:

---

(٨٥) الصنعاني، مرجع سابق، ج ١١، ص ٢٩٩.
(٨٦) زكريا البري، الأحكام الأساسية للأسرة، مرجع سابق، ص ١٩٣.
(٨٧) رشاد حسن خليل، نفقة الأقارب في الفقه الإسلامي، دراسة مقارنة: دار المختار، ١٩٨٧ ص ٤٧

أما الكتاب فقال تعالى: ﴿**فإن أرضعن لكم فأتوهن أجورهن**﴾[٨٨]. ووجه الدلالة في هذه الآية أن إيجاب الأجرة لإرضاع الأولاد يقتضي إيجاب مؤنتهم.

ومن السنة: ما رواه أبو هريرة قال: قال رسول الله ﷺ «تصدقوا قال رجل عندي دينار، قال تصدق به على نفسك، قال عندي دينا آخر قال تصدق به على زوجتك، قال عندي دينار آخر، قال: تصدق به على ولدك. قال عندي دينار آخر قال: تصدق به على خادمك، قال عندي دينار آخر، قال أنت أبصر به»[٨٩].

وأما الإجماع؛ فقال ابن المنذر، أجمع كل من نحفظ عنه من أهل العلم أنه على المرء نفقة أولاده الأطفال الذين لا مال لهم، لأن ولد الإنسان من بعضه وهو بعض والده، فكما يجب عليه أن ينفق على نفسه وأهله، يجب عليه كذلك أن ينفق على بعضه وأهله[٩٠].

وقد سما الإسلام بالنفقة على الأبناء حتى جعلها أفضل من النفقة في سبل الله. فعن أبي هريرة قال: قال رسول الله ﷺ دينار أنفقته في سبيل الله ودينار أنفقته في رقبة، ودينار تصدقت به على مسكين، ودينار أنفقته على أهلك أعظمها أجراً الذي أنفقته على أهلك»[٩١].

وقد جعل الله ثواب النفقة على الإناث أعظم، فعن عائشة رضي الله عنه قالت: جائتني امرأة معها ابنتان، ثم قامت فخرجت فدخل النبي ﷺ فحدثته فقال: من يلي من هذه البنات شيئا فأحسن إليهن كن له سترا من الناس»[٩٢].

---

(٨٨) سورة الطلاق ٦.

(٨٩) الشوكاني، ج ٦، مرجع سابق، ص ٣٢١.

(٩٠) عبدالرحمن العدوي، الوسيط في اللغة والفقه الإسلامي، أحكام الأسرة والمواريث، القاهرة: عالم الفكر، ١٩٨٩د ص ١٦٧.

(٩١) الشوكاني، مرجع سابق، ص ٣٢٠.

(٩٢) متن البخاري، بحاشية السندي، جزء ٤، مرجع سابق، ص ٥١.

١١ - حق الطفل في الحياة:

وهو أول حق أقره الإسلام للطفل بحيث لا يجوز هدر حياته أو الاعتداء عليها بأية صورة من الصور، يقول الحق سبحانه وتعالى، **﴿ولا تقتلوا النفس التي حرم الله إلا بالحق﴾**[٩٣]. وذلك لأن الأطفال كانوا يقتلون في اسبرطة بسبب ضعف بنيتهم الجسمية، أو بسبب فقر بعض قبائل العرب في الجاهلية، وبعض الحضارات الآسيوية[٩٤]. والحياة يهبها الله تعالى، فلا يحق لأحد ولو كان والدا أو والدة أن يسلبها؛ فالله تعالى وحده بيده الحياة والموت. والدليل قوله تعالى: **﴿ولا تقتلوا أولادكم خشية إملاق نحن نرزقهم وإياكم إن قتلهم كان خطئا كبيرا﴾**[٩٥].

وعند عرب الجاهلية كانت البنات توأد وقد أشار الله تعالى في قوله «وإذا المؤودة سئلت بأي ذنب قتلت»[٩٦]. وفي قوله تعالى: **﴿قد خسر الذين قتلوا أولادهم سفها بغير علم﴾**[٩٧]. ومما سبق نعلم أن نظرة الإسلام لحق الطفل في الحياة نظرة كريمة تعلي من شأنه وتمنحه الفرصة الكاملة في حياة إنسانية كريمة.

١٢ - المساواة بين البنين والبنات.

ولقد كانت نظرة بعض الناس للبنات في المجتمع الجاهلي نظرة خاطئة، امتد بها الخطأ إلى درجة الظلم والإجرام، حيث أصبحت حياتها رخيصة، بل تمثل عبئا ثقيلا، وعارا وسبة في حياتهم القائمة. قال تعالى: **﴿وإذا بشر أحدهم بالأنثى ظل وجه مسوداً وهو كظيم يتوارى من القوم من سوء ما بشر به أيمسكه على هون أم يدسه في التراب ألا ساء ما يحكمون﴾**[٩٨].

ولقد جاء الإسلام بهديه الواضح. فأرسى منهج الحق والعدل وأقام أسس

---

(٩٣) الأنعام، ١٥١.

(٩٤) رابح تركي، حقوق الطفل بين التربية الإسلامية والتربية الغربية، مجلة العلوم الاجتماعية، ع ٢، السنة ٨، يوليو ١٩٨٠، ص ١٠٥.

(٩٥) الإسرا، ٣١.

(٩٦) التكوير، ٨ - ٩.

(٩٧) الأنعام، ١٤٠.

(٩٨) سورة النحل ٥٨ - ٥٩.

الإصلاح في شتى المجالات، في الفرد والأسرة، والمجتمع والأمة، وفي كل أفراد الجنس البشري، ولقد رفع الإسلام الظلم عن البنات، ذلك الظلم الذي وصل إلى حد أن يحمل البعض أبنته الصغيرة على ذراعيه، ليدفنها حية وهي على ذراعيه. يقول الله تعالى: **﴿وإذا الموءودة سئلت بأي ذنب قتلت﴾**.

لقد حرم الإسلام وأد البنات، وهيأ لهن من أسباب الأمن والاستقرار ما يكفل الحياة المطمئنة، وقرر لهن الحقوق العادلة، والإنصاف التام.

عن أنس بن مالك رضي الله عنه قال، قال رسول الله ﷺ «من عال جاريتين حتى تبلغا جاء يوم القيامة أنا هو، وضم أصابعه».

وهنا نقف على القيمة العالية لتربية البنات، وعلى مدى مكانه من يعول البنات، أنه قريب من رسول الله ﷺ قريب من رحمة الله، أمن من عذابه إذ استقام على الحق وأدى واجبه نحو بناته وعناية ورعاية.

وإذا كانت العادات الجاهلية قد انمحت بانقضاء عهدها، وبزوغ شمس الإسلام، التي أضاءت طريق الحياة، وأزالت كل التقاليد البالية، والعادات السيئة. إلا أن هناك بعض الرواسب المرة في بعض المجتمعات البشرية وتلك الرواسب تتمثل في تبرم بعض الناس واشمئزازه، إذا جاءت له أنثى. فلا يهش لها كما يهش للذكر، ويتقبلها من أول وهلة على مضض، ولا يقتصر الأمر عند هذا الحد فحسب، بل أن البعض يتبرم بزوجه ويسيء معاملتها، وكأنها بيدها شيء من الأمر، مع أنها لا حول لها ولا طول، ولا يملك هذا الأمر إلا الخالق القادر، العليم الخبير، الذي يفعل ما يشار ويختار، وحكمته العالية خفيت عن العقول، إنه سبحانه وتعالى له ملك السماوات والأرض، وما دام له ملك السماوات والأرض، فهو سبحانه يخلق ما يشاء، ويهب من يشاء لمن يشاء فهو العليم بكل شيء وهو القادر على كل شيء.

قال تعالى: **﴿لله ملك السماوات والأرض يخلق ما يشاء يهب لمن يشاء إناثا ويهب لمن يشاء الذكور، أو يزوجهم ذكرانا وإناثا ويجعل من يشاء عقيما أنه عليم قدير﴾**[٩٩].

---

(٩٩) سورة الشورى، ٤٩ – ٥٠.

وأن الله سبحانه وتعالى هو الذي يصور الخلق في الأرحام، من ذكورة أو أنوثة، ومن بياض أو سواد، وهكذا قال سبحانه: **﴿هو الذي صوركم في الأرحام كيف يشاء لا إله إلا هو العزيز الحكيم﴾**. **﴿وجعل الله لكل ذكر أو أنثى جزاء عمله، ولا يضيع الله عمل عامل﴾**(١٠٠)، قال تعالى: **﴿فاستجاب لهم ربهم أني لا أضيع عمل عامل منكم من ذكر أو أنثى بعضكم من بعض﴾**(١٠١).

وهكذا أنصف الإسلام كلا من الذكر والأنثى، ونقى الإسلام حياة الأسرة من رواسب الجاهلية، وأرسل ضوءه المبين إلى دنيا الناس، فوقف المسلمون على أمور دينهم، وحرصوا على تعاليمه السمحة، التي تأخذ بأيديهم إلى بر الأمان والطمأنينة وقد أنقذ الإسلام الطفولة البريئة والأنثى الضعيفة من الجهل المطبق والعدوان الصارخ، الذي كان يتهدد الإنساني بالضياع والخسران.

ومن ذلك يتضح لنا أن الإسلام قد قضى على العادات السيئة من وأد البنات، ومن بغضهن، كما قضى على تلك الرواسب الأخرى من كراهية ولادة البنت، وسوء معاملة الزوجة بسبب ذلك.

١٣ - حسن المعاملة والتربية الصحيحة والتنشئة الإسلامية.

والحقوق والواجبات، بين الآباء والأبناء، تدور في حلقة متصلة من سلسلة الحياة فأبناء اليوم هو آباء الغد وآباء اليوم كانوا أبناء الأمس، أما بالنسبة لحقوق الأبناء فإنها تأخذ مسارين:

الجانب الأول:

جانب العطف والرحمة، وللعطف على الأبناء أثر بالغ في تنشئتهم وتفتح مداركم، شريط إلا يفضي إلى التدليل المفرط، الذي يؤثر على سلوكهم الجاد في الحياة.

وعدم الرحمة والعطف على الأبناء ومعاملتهم بالقسوة والغلظة، أو تعرضهم

---

(١٠٠) سورة آل عمران، ٦.

(١٠١) سورة آل عمران ١٦٥.

للجفوة من الآباء، يعرضهم إلى إظلام نفوسهم، وانطفاء شعلة الذكاء في عقولهم، ويغريهم العقوق والتمرد، وربما الغواية الفساد.

ومن أجل ذلك يؤكد الرسول ﷺ الوصية بالأبناء، والعطف عليهم والرحمة بهم، عن أبي هريرة رضي الله عنه قال: رأى الأقرع بن حابس والنبي ﷺ يقبل ولده الحسن فقال لي: إن لي عشرة من الولد ما قبلت واحدا منهم فقال الرسول ﷺ : «من لا يَرحم لا يُرحم».

وأما الجانب الثاني:

فهو إحسان أدبهم وتنشئتهم النشأة الصالحة التي تقوم على أسس الدين الصحيحة، بعيدا عن الترهات والأباطيل، بعيدا عن الخرافات والأساطير، فلا يملأ الآباء رؤوس أبنائهم بالخرافات، بغية تسليتهم، أو تهدئتهم في بعض الأحيان، كما ينبغي في جانب التربية ملاحظة التسوية بين الأبناء ذكورا وإناثا، فلا يفضل الذكر على الأنثى ولا يفضل بعض الأبناء ذكورا على بعض، ولا بعض الإناث على بعض فإن في مثل هذه الحالات رد فعل سيء، يؤثر في علاقات الأبناء بعد ذلك، بعضهم مع بعض ويمزق وشائج الرحم والرحمة، ويزرع في نفوسهم الحقد والضغينة.

ولكن عندما ينظر إلى الطفولة على أنها رائدة المستقبل، ونسلم لها الراية شيئا فشيئا، وتدرب على كل شيء في كل مرحلة، بما يتواءم مع ميول الأطفال وإدراكهم، وتضاعف لهم برامج التعليم والتوجيه والتربية والتشجيع، فقد تتفتق عقولهم على عبقرية أو موهبة تأتي بالجديد وبالنافع، وباكتشافات تنفع الحياة والمجتمعات.

إن للطفولة المعوقة حقوقا يجب أن نؤديها لها، وكل إنسان في المجتمع بحسب موقعه فيه وبقدر طاقته. وعلى الوالدين والأسرة واجب ديني وأسرى وإنساني تجاه الطفل المعوق إنه ليس له صدر حان سواهم، فهم أهله وهو أولى الناس به، وأجدر أن يقوموا بما يحتاجه وأن يهيئوا له متطلباته، وكل أسباب الحياة السعيدة.

وبعض الأسر قد تشمئز أو تأنف من طفلها المعاق، أو قد تستحي منه أمام الناس، وهذا خطأ فاحش وظلم كبير وارتكاب لأكبر الخطايا في حق طفولتهم بل عليهم أن يقوموا بتوفير الراحة والأمن والعلاج والتعليم والتدريب، حتى يشعر الطفل بوجوده، ويشعر بالحنان وأن يراقبوا الله تعالى في أمر خلقه، وفي بعض أبنائهم وهم إن كانوا مخلصين، وقاموا برسالتهم تجاه طفولتهم، يجزيهم الله جزاء حسنا في الدنيا والآخرة.

الحقوق التربوية

١٤ - حق الطفل في التعليم

ليس كالإسلام دين جعل العلم فريضة وشعيرة، وحث على طلبه في كل مكان واكتسابه بكل الوسائل؛ ومن ثم حق الأطفال في التعليم يصبح واجبا دينياً لا سبيل إلى التهرب منه. يقول الرسول ﷺ: «لا يلقي الله أحد بذنب أعظم من جهالة أهله»[١٠٢]. ويتفق مع هذا الحديث المثل الصيني، «لأن تطعم طفلك دون أن تعلمه خطيئة كبرى لا تغتفر». ومثل ذلك ما ذكره مفكر مسلم «من ربى ماله ولم يرب ولده، فقد ضيع الولد والثروة»[١٠٣].

وقد كرر الرسول ﷺ في مناسبات كثيرة حق الأولاد على آبائهم في تعلم ما ينفعهم في دينهم ودنياهم. عن أبي رافع قال: «قلت يا رسول الله للولد حق كحقنا عليهم؟» قال ﷺ: «نعم، حق الولد على الوالد أن يعلمه الكتابة والسباحة وألا يرزقه إلا طيبا»[١٠٤]. وفي رواية عن رافع بلفظ «قلت يا رسول الله: لأولادنا حق كحقنا عليهم؟ فذكر ﷺ «من حقهم على آبائهم تعليم كتاب الله والرمي والسباحة»[١٠٥].

---

(١٠٢) الغزالي، إحياء علوم الدين مرجع سابق، ج ٢، ص ٥٢٩.

(١٠٣) أحمد شلبي، التربية الإسلامية، نظمها وفلسفتها، وتاريخها، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية، ١٩٧٨، ص ٢١١.

(١٠٤) الترمذين مرجع سابق، ص ٢٣٩.

(١٠٥) العجلوني، مرجع سابق، ج ١، ص ٩٥.

ويرى ابن مسعود أن التعليم ضرورة حياة وتقدم، وأنه من معلم يؤجر لتعليمهم حتى لا يصبح الناس أميين. فالتربية - كما يقول الجاحظ - ضرورة لإخراج الناس، من حد الطفولة والجهل إلى حد البلوغ والاعتدال الصحة والتمام»[١٠٦].

يخلق الطفل ميالا بطبعه للحركة واللعب، ميالا بطبعه للمعرفة والاستطلاع فالحركة واللعب وحب المعرفة تمثل أنواعا من الحاجات النمائية الأصيلة عند الطفل.

وأوضح المنهج التربوي في الإسلام حق الطفل في التربية والتعليم والتنشئة السلوكية. وجعل ذلك واجب من الواجبات الأساسية في الأبوة والأمومة أو من يقوم مقامها. فللأسرة أثر كبير وعميق في تربية البنين والبنات. ودعوة الإسلام للعلم والتعليم هي دعوة أساسية تستهدف إيجاد المجتمع المسلم المثقف الواعي، فإن أول آية من القرآن الكريم نزلت على الرسول تدعو للعلم والقراءة باسم الله **﴿اقرأ باسم ربك الذي خلق﴾** هي دعوة صريحة للتعلم والأخذ بأسلوب العلم والمعرفة. ويوضح الرسول ﷺ أهمية تعليم الأطفال وقابليتهم في قوله «العلم في الصغر كالنقش على الحجر»[١٠٧] ذلك لأن قابلية الولد للتعلم وهو صغير أكثر من قابليته وهو كبير. وحق الطفل في التربية والتعليم حق عظيم وكبير وهو من المسئولية التي سيسأل عنها الأب والأم. والدليل على ذلك حديث الرسول ﷺ حين قال: «كلكم راع وكلكم مسئول عن رعيته»[١٠٨].

وتحدثنا السيرة النبوية أن الرسول طلب من أسرى قريش في غزوة بدر ممن يعرفون القراءة والكتابة أن يفدي كل واحد منهم نفسه بتعليم عشرة أطفال من أبناء المسلمين القراءة والكتابة حتى إذا قام بهذا العمل أصبح حرا من الأسر، وهذا مما يدل على مسئولية المجتمع على وجوب توفير التعليم والثقافة للطفل.

---

(١٠٦) رسائل الجاحظ، مرجع سابق، ص ٢٤٦.
(١٠٧) رواه البيهقي والطبراني.
(١٠٨) متفق عليه.

كما لم تبخس البنت حقها في التعليم، فطلب العلم فريضة على كل مسلم: ذكرا كان أو أنثى، وقد ألزم الإسلام كل رجل مسئول عن رعيته بتعليم زوجاته وإماته، وبناته كما يعلم أبناءه[١٠٩].

وقد نهض المسلمون الأوائل بهذه المهمة في بيوتهم، وكان العلماء أول من قدروا هذه المسئولية التربوية إزاء بناتهم، فعلموهن القرآن وأحكام الدين وعلومه وآدابه مع القراءة والكتابة. وكانت منهن نابغات وصلن إلى أعلى مراتب العلم وأجيز منهن عدد كبير درسن وأجزن بدورهن للرجال والنساء. منهن على سبيل المثال - بنت سعيد بن المسيب أحد الفقهاء التابعين وابنة الإمام مالك وجاريته[١١٠]. كما أن القاضي الأمير أسد بن الفرات كان يجتهد في تثقيف ابنته أسماء حتى بلغت درجة عالية في التعليم. والإمام سحنون عني بتعليم ابنته خديجة وكانت تعقد حلقات لتعليم النساء. والقاضي عيسى بن مسكين كان يعلم الصبيان بالنهار وبعد العصر كان يدعو بناته وبنات أخيه ليعلمهن القرآن الكريم والعلم[١١١]. وتكاثرت النساء العالمات اللاتي لمعن كنجوم زاهرة في سماء العالم الإسلامي عبر العصور.

ولما كثرت العلوم وتخصص لها الدارسون، وأصبح من العسير على الآباء أن يتفرغوا لتعليم الأبناء والبنات وظهر المؤدب الخاص، منذ عهد مبكر خلال العصر الأموي، ليقوم بمهمة التعليم في البيوت نظير أجر معلوم[١١٢].

وهناك بنات كثيرات كن يترددن إلى الكتاتيب العامة يتعلمن فيها مع الصبيان. وفي كتاب الأغاني للأصفهاني حكايات دالة تعبر عن هذه الظاهرة التي تعود إلى القرن الثاني من الهجرة، وكان الإمام سحنون يكره «للمعلم أن يعلم

(١٠٩) محمود قمبر، «ذاتية الطفل والنظرية التربوية في الإسلام» مركز البحوث التربوية، المجلد الثامن عشر، جامعة قطر، ١٩٨٧، ص ص ١٧١ - ٢٦٧.

(١١٠) محمد الهلالي، مرجع سابق.

(١١١) إبراهيم العبيدي التوزري، تاريخ التربية بتونس، ج ١، تونس: الشركة التونسية للتوزيع، د. ت ص ١٢٣.

(١١٢) ابن سحنون. مرجع سابق، ص ٤.

الجواري ولا يخلطهن مع الغلمان، كما كانت العادة، لأن ذلك فساد لهم[١١٣].

١٥ - حق الطفل في اللعب

يعتبر اللعب حقا أساسيا من حقوق الطفل ولذلك منح الإسلام هذا الحق للطفل منذ أربعة عشر قرنا بضرورة توفيره له يقول ﷺ «روحوا على أنفسكم ساعة فساعة، فإن القلوب إذا كلت ملت». فاللعب في الواقع يعتبر مظهرا من مظاهر سلوك الطفولة الطبيعة لأن الطفولة هي مرحلة اللعب والمرح في حياة الإنسان واللعب في مرحلة الطفولة المبكرة له أهمية كبرى لعظمه تأثيره في مراحل النمو بالنسبة للطفل.

ولقد أكد المربون المسلمون على ضرورة السماح للطفل باللعب لما له من تأثير بالغ في صحته النفسية والعقلية والجسمية.

ونادى علماء التربية الإسلامية بحق الطفل في اللعب والترويح عن النفس بعد الانتهاء من دروسه. فحجرة الدراسة يسودها الهدوء والإصغاء للدرس والسكون مما يؤدي إلى إحساس الطفل بالملل والتعب. ولهذا فهم يسمحون للطفل خارج حجرة الدراسة بالكلام والحركة والنشاط والمرح واللعب ليروح عن نفسه ويزيل ما يحس به من السآمة والملل أو التعب[١١٤].

ويقول الإمام الغزالي في مؤلفه «إحياء علوم الدين»: «ينبغي أن يؤذن للطفل بعد الانصراف من المكتب أن يلعب لعبا جميلا، يستريح إليه من تعب المكتب ومنع الصبي من اللعب وإرهاقه بالتعليم دائما يميت قلبه ويبطل ذكاءه وينغص عليه العيش حتى يطلب الحيلة من الخلاص منه»[١١٥].

قال رسولنا الكريم ﷺ «من دخل السوق واشترى تحفة (لعبة) فحملها إلى عياله كان كحامل صدقة إلى قوم محاويج وليبدأ بالإناث قبل الذكور». هذه النظرة

(١١٣) ابن سحنون. مرجع سابق، ص ١١٧.

(١١٤) محمد عطية الإبراشي، مرجع سابق، ص ١٩٣.

(١١٥) فتحية سليمان، المذهب التربوي عند الغزالي، القاهرة: دار الهنا، ١٩٥٦، ص ٦٢.

الإنسانية الحانية، نظر الإسلام إلى اللعبة، قد يراها البعض على أنها شيء بسيط، إلا أن الرسول ﷺ ينظر على أنها كبيرة وعظيمة لها وزنها وقدرها وأجرها كأنها صدقة، وكان صاحبها يحمل هذه الصدقة إلى قوم محاويج، ويدل البهجة والسعادة، لأنهم ضعاف»[١١٦].

١٦ - الاهتمام به جسميا. خلقيا. نفسيا.

اهتم المسلمون برياضة أبدان صغارهم أيمانا منهم ما للرياضة البدنية من أثر على تقوية الجسم وكان من أهم أنواع الرياضة البدنية التي اهتموا بها السباحة وركوب الخيل ورمي السهام، كما أن الجري أيضا من الرياضات التي مارسها الصغار[١١٧].

والتربية الجسمية من الحقوق التربوية للطفل في المجتمع المسلم التي تتسم بمفوم مميز لا يفصل بين النفس والجسم، فالإسلام في دعوته للتربية الجسمية يحث على ذلك الأمر. والدليل على ذلك قوله تعالى: **﴿ولهم أعين لا يبصرون بها ولهم آذان لا يسمعون بها أولئك كالأنعام بل هم أضل أولئك هم الغافلون﴾**[١١٨] وتوضح هذه الآية أن الأعضاء الجسمية صحيحة التركيب ولكنها لا تؤدي وظيفتها النفسية إن لم تمارس أنواعا من الرياضة البدنية تحقق لهذه الأعضاء قوتها وصحتها.

ويؤكد الرسول ﷺ في قوله أن لبدنك عليك حقا من طعام وراحة وتنظيف وتقويم فهو يدعو إلى هذه العناية الشاملة بالجسم والنفس معا[١١٩]. ويقول أمير المؤمنين عمر بن الخطاب: «علموا أولادكم السباحة والرماية ومروهم فليثبوا على ظهور الخيل وثبا»[١٢٠].

---

(١١٦) عزت عبدالعزيز الطويل، التنشئة الاجتماعية للطفل المسلم، دراسة نفسية، مؤتمر الطفولة في الإسلام، ص ٣٦٧ - ٣٧٧.

(١١٧) فتحية سليمات، «تربية الطفل بين الماضي والحاضر» القاهرة: دار الشروق، ١٩٨٩، ص ٩٩،

(١١٨) الأعراف، ١٧٩.

(١١٩) محمد قطب، مرجع سابق، ص ١٠٥.

(١٢٠) راه البيهقي.

١٧ - حق الطفل في اختيار صحبته ورفاقه.

يحتاج الطفل إلى رفاق من سنه، يتفاعل معهم ويشترك في ألعابهم اشتراكا فعليا، ولا بد من إشباع هذه الحاجة بإتاحة الفرصة للطفل، وأن يتصل بغيره من الرفاق في مثل سنه تقريبا على أن يكون ذلك تحت رقابة الكبار وإرشادهم وهو أمر بالغ الأهمية في نموه الاجتماعي والخلقي(١٢١).

ويحرص الطفل في سلوكه على إرضاء أقرانه ليكسب حبهم وترحيبهم به كعضو في جماعتهم، ويجب الاهتمام بإشباع هذه الحاجة عند الطفل بإتاحة فرص التفاعل الاجتماعي مع أصحابه والمشاركة معهم في اللعب والعمل(١٢٢).

وحديث الرسول ﷺ في أهمية اختيار الصديق والرفيق في قوله: «المرء على دين خليله، فلينظر أحدكم من يخالل»(١٢٣) ويفهم من هذا الحديث أن الصديق للصديق، إن كان صالحا تقيا فيكسب منه الصلاح والتقوى، وإن كان فاسدا تأثر به وأخلاقه.

وقد جاء في الحديث: «مثل الجليس الصالح والجليس السوء كحامل المسك ونافخ الكير».

ومن أهم ما ينبغي ملاحظته، هو: لزوم الآباء لأبنائهم، ومراقبتهم لسلوكهم وتصرفاتهم، وليوجهوهم أولا بأول. وأن يتابعوهم ويرشدوهم إلى اختيار الأصدقاء الصالحين، حيث إن الصديق مرآة صديقه، يتأثر به ويؤثر كل منهما في الآخر ولذلك المتابعة والملاحظة المستمرة تفيد في التربية الصالحة للأبناء. ويعبر عن تأثير الرفاق والصحبة على الطفل المسلم قول ابن سينا حين قال: «ينبغي أن يكون الصبي في مكتبه صبية من أولاد الجلة، حسنة آدابهم مرضية أخلاقهم فإن الصبي يأخذ عن الصبي»(١٢٤).

---

(١٢١) فوزي دياب، «نمو الطفل وتنشئته بين الأسرة ودور الحضانة» القاهرة: مكتبة نهض مصر، ١٩٨٩، ص ١٠٤.

(١٢٢) حامد زهران، مرجع سابق، ص ٢٨٦.

(١٢٣) رواه الترميذي.

(١٢٤) سعد مرسي أحمد، مرجع سابق، ص ٢٧٢.

وإلا يترك الآباء إبناءهم تمتصهم تقاليد سيئة أو عادات قبيحة، أو تيارات وافدة يكون مالهم معها إلى الصياع، وألا يعتمدوا على المدرسة وحدها في توجيههم، وألا يتركوهم إلى الخدم ويهملوا شئونهم، فلقد جاء في الحديث الأمر بلزوم الأبناء وحسن أدبهم.

١٨ - حرية الطفل في التفكير والتعبير والاختيار.

تميزت هذه الرعاية بالتوجيه الحذر، وبالتربية الهادئة الهادفة، ولنقف مع مشهد آخر من مشاهد رعاية الطفولة في الإسلام، هذا المشهد يجمع بين المراقبة والمحاسبة، بين توفير الأمن والسلام والراحة، لقد مر عمر بن الخطاب - يوما- في المدينة فوجد بعض الغلمان يلتقطون بعض البلح من بعض الأفنية، فلما رأوه تفرقوا، إلا أن غلاما منهم ظل واقفا مكانه. فما أقترب عمر منه أسرع الغلام قائلا: يا أمير المؤمنين إن هذا البلح مما ألقته الريح فقال له: أرني أنظر إليه، فإن ما تلقيه الريح لا يخفي علي، فنظر إلى البلح وقال: صدقت وفرح الطفل ثم قال: أترى هؤلاء الغلمان الذين هنالك؟ أنهم ينتظرون أن أذهب وحدي فيغيروا علي، ويأخذون ما معي فضحك عمر، وربت على كتف الغلام قائلا: أمض معي وسأبلغك مأمنك، ويأخذ بيده ويسير إلى جانبه حتى يصل داره.

ونحن حيال هذا الموقف الذكي ندرك ذكاء هذا الطفل، الذي يظل واقفا فلم يلذ بالفرار لأنه يسلم أنه غير مرتكب لجرم، لأن ما أخذه مما يتسامح فيه، حيث إن ما تلقيه الريح قليل ويكون مهملا، ولكننا ندرك بجانب هذا عناية عمر رضي الله عنه في تتبع هذا السلوك حتي يتبين الحقيقة فلا يدع الأمور كما يصورها أصحابها، فقال للغلام: أرني أنظر إليه فإن ما تلقيه الريح لا يختفي علي، ومما لا شك فيه أنه لو تبين له غير ذلك لكان له تصرف آخر، ثم نظرة أخرى حين علم أن الأطفال الآخرون يتربصون بهذا الطفل، وتوقع منهم أن يغيروا عليه أخذه بيده حتى أبلغه مأمنه[١٢٥].

---

(١٢٥) أحمد عمر هاشم، «الطفولة في الإسلام»، مؤتمر الدولي للطفولة في الإسلام، القاهرة ٩ - ١٢ أكتوبر ١٩٩٠. مجلد ١، ص ٣٥.

رعاية اليتيم - والمعاق - واللقيط - وأطفال المشركين.

الطفل اليتيم

وإذا كانت العناية بالطفولة لها هذه الأهمية، فإن أولى الأطفال بالعناية هم أولئك الذين فقدوا آباءهم، فهم في أشد الحاجة إلى الرعاية الدائمة، والاهتمام الأكيد والصادق. حتى نعوضهم عن الحنان الذي فقدوه، والأبوة التي حرموا منها، ولا يتأتى ذلك إلا في جو يفيض بالرحمة ويعني بالتعليم.

ولقد عني الإسلام بالأيتام، وبالتوصية بهم، والنهي عن احتقارهم أو قهرهم قال سبحانه: **﴿فأما اليتيم فلا تقهر، وأما السائل فلا تنهر﴾**(١٢٦).

وبشر رسول الله ﷺ كافل اليتيم بمنزلة عالية ودرجة رفيعة، أنه يكون جارا أو قريبا من الرسول ﷺ.

ففي الحديث: «خير بيت في المسلمين بيت فيه يتيم يحسن إليه وشر بيت في المسلمين بيت فيه يتيم يساء إليه» ثم قال بإصبعه: «أنا وكافل اليتيم في الجنة هكذا».

إن هذا النوع من الأبناء في أمس الحاجة إلى الرعاية والإصلاح، فقد يكون من بينهم عبقري نادر، أو عالم مصلح، أو صاحب موهبة فائقة، قد يستفيد منه المجتمع لو عني به ووجهه وعلمه وأحسن تربيته، وقد ينقلب هذا العبقري النادر أو صاحب الموهبة الفائقة إلى شرير أو مجرم خطير عندما يترك دون تعليم أو توجيه وحسن تربية فلا تجد موهبة من يصقلها، ولا ترى عبقريته من يوجهها إلى الخير والإصلاح، فينزع إلى الشر ويتفنن فيه، وفي كل وسائله، ويحترف شرورا لا تخطر على بال.

---

(١٢٦) سورة الضحى ٩ - ١٠.

الطفل المعاق:

جميل جدا إعطاء الطفولة من الحقوق ما يمكنها من قيامها بدورها في الحياة، حتى تنهض في مسيرة الحياة، وتتسلم رسالتها بعد ذلك.

وجميل جدا أن تمكن لتلك البراعم نموها، وأن نتعهدها حتى تؤتي ثمارها، وتقوم بدور العطاء، بعد أن كانت في مرحلة الأخذ. فالطفولة في مراحل عمرها كالزرع الصغير، يتعهده الزارع الماهر بشتى أنواع الرعاية.

إنه يقوم بسقيه وإصلاحه، وإمداده بما يحتاج من الأغذية والأسمدة، واقتلاع ما يعوق نموه من الحشائش الضارة، والنباتات الخبيثة، والآفات المفسدة له. وكذلك الحال بالنسبة لمراحل الطفولة فهي في حاجة إلى رعاية أخرى روحية، من تربية وتزكية وتوجيه وصقل لروحه.

وإلى جانب هاتين الرعايتين - الجسمية والروحية- فالطفولة في حاجة إلى تنقية مناخها من كل الآفات الضارة، والغيوم الكثيفة التي تعوق جوانب النمو العقلي والتوجيهي، وهي عديدة ومتنوعة: فمنها ما يكون في الأسرة من اختلاف بين الأبوين أو شجار بين الأخوة، أو العلاقات الأكبر بين الأسرة والأسر الأخرى. ومنها ما يكون خارج الأسرة، كالمدرسة والشارع، وغير ذلك من مواقع المجتمع الأخرى، وهذه عناية طبيعية وعادية لدى الطفل العادي.

وأما إذا انتقلنا إلى الأطفال المعوقين: فإننا نجد أنهم في حاجة إلى رعاية زائدة، وإلى رعاية أكثر، وإذا كانت الطفولة في حاجة إلى عناية فائقة، تربية وتعليما وتوجيها، وفي حاجة إلى الحنان والعطف الواعيين، دون تفريط إلى حد التدليل المفسد، ودون إفراط إلى حد الغلظة والقسوة، إذا كانت الطفولة في حاجة إلى كل ذلك، فإنها عند الإعاقة تكون أشد وأمس، فالأطفال المعوقين لهم في أعناقنا واجب، بل واجبات يلزمنا الوفاء بها لهم، لأنها حقوق لهم، حقوق ألزمنا لها ديننا وضمائرنا ومجتمعنا وإنسانيتنا.

الطفل اللقيط:

كما لم تغفل الشريعة الإسلامية هؤلاء الأطفال الذي لا يعرف نسبهم وحرموا من الانتساب إلى أب يرعاهم (اللقطاء) وعالجت أمورهم علاجا واقعيا فطالبت المجتمع برعايتهم على أساس الأمر الواقع وقياما بواجب الأخوة الإسلامية الإنسانية، وفي ذلك يقول الله تعالى: **﴿فإن لم تعلموا آبائهم فإخوانكم في الدين ومواليكم﴾** وقرر الإسلام أن الملتقط أحق به وعليه تربيته وتعليمه، فقد روى سعيد بن منصور في سننه قال وجدت ملقوطا فأتيت به عمر بن الخطاب فقال عمر يعني: يا أمير المؤمنين أنه رجل صالح فقال عمر أكذلك هو؟ قال: نعم. قال: أذهب به وهو حر ولك ولاؤه وعلينا نفقته[١٢٧].

وقد يقول قائل: إن رفض الإسلام للتبني مناف لرعايته للطفولة، وحقيقة الأمر إن الإسلام اعترف بالبنوة الشرعية حتى ما كان يشبهه، أما إدعاء أولاد إلى غير أبيهم فهذا لا يعترف به الإسلام لما في ذلك من اختلاط الأنساب، وضياع الحقق وارتكاب المآثم، وهذا بالإضافة إلى أن الإسلام لا يمنع من رعاية طفل مجهول أو معروف النسب - رعاية بالتربية والتعليم والإنفاق والوصية له والهبة إليه دون تغيير لنسبة إن كان معلوما، أو استلحاقه بنسب الغير إن كان مجهولا.

والتبني لا يمكن أن يوجد المودة والرحمة والشفقة التي توجدها الأبوة الحقيقية وفي ذلك يقول الله تعالى: **﴿ذلك قولكم بأفواهكم والله يقول الحق وهو يهدي السبيل﴾**[١٢٨].

وإذا كانت الأسرة الحقيقية تحقق للطفل التفاعل الاجتماعي الذي يحقق للطفل الارتباط الاجتماعي والبيولوجي، فالطفل المتبني رغم سعادته الاجتماعية في وسط الأسرة التي تبنته، إلا أنه يبحث عن عائلته البيولوجية ويسأل عنها حتى يتحقق له العثور عليها[١٢٩].

---

(١٢٧) السيد سابق، فقه السنة، مرجع سابق، ص ص ٢٥٥ - ٢٥٦.
(١٢٨) سورة الأحزاب، ٤.
(١٢٩) محمد لبيب النجيحي، في الفكر التربوي، ج ٣، القاهرة: مكتبة الأنجلو، ١٩٨١، ص ١٢٣.

الأطفال أبناء المشركين:

ليست رعاية الطفولة خاصة بأبناء المسلمين. بل أن سماحة الإسلام، وسمو تشريعاته ودقتها لا تجيز قتل الصبيان من أولاد المشركين إذا لم يشتركوا في القتال، فإذا اشتركوا يجوز قتلهم. وقد حَدّثنا أَنَسُ بنُ مَالِكٍ أنَّ رسول الله اللهم عَليهِ وسلمَ قالَ انْطلِقُوا بِاسمِ اللهِ وباللهِ وَعَلى مِلَّةِ رسول اللهِ ولا تَقْتُلُوا شيخاً فانياً ولا طِفْلاً وَلاَ صَغِيراً ولا امرأة ولا تغلوا وَضُمُّوا غنَائِمَكُمْ وَأَصْلِحُوا وَأَحْسِنُوا إنَّ الله يُحِبُّ الُمحْسِنِينَ * (سنن أبي داود).

دور المؤسسات التعليمية في رعاية الطفل: المسجد - المدرسة - الإعلام - الأندية وغيرها.

نظم إعداد الطفل تربويا:

تتعدد نظم إعداد الطفل تربويا وهي تشمل مختلف مناشط الحياة الاجتماعية، ويقتصر هذا الأمر في دراسته على ما يلي: الأسرة، المسجد، المدرسة، باعتبارهم يمثلون أكثر هذه النظم تأثيرا في تكوين شخصية الطفل العلمية والروحية والجسمية، مما يسهم في إعداده إعداداً تربويا صحيحا في المجتمع الإسلامي[١٣٠].

١ - نظم إعداد الطفل في الأسرة[١٣١]. من العوامل المؤثرة في تكوين شخصية الطفل العلمية والروحية والجسمية إيجاد التعاون الوثيق بين الأسرة والمدرسة.

ومن المعلوم أن مسئولية الأسرة تتركز في الدرجة الأولى على التربية الجسمية والخلقية، فالطفل في حاجة إلى قوة في الجسم والخلق بحيث يعنى بجسمه وخلقه لإعداده للحياة الاجتماعية: فالتربية الجسمية تعني الاهتمام بصحة الطفل وبدنه، وكذلك التربية الخلقية المثلى يجب أن تبدأ في البيت والأسرة من الصغر، وذلك

---

(١٣٠) عبدالله علوان، ج ٢. مرجع سابق ٩٣٨.

(١٣١) سوزان المهدي، حقوق الطفل في المجتمع المجتمع المسلم وتطبيقاتها، مؤتمر الدولي للطفولة في الإسلام، القاهرة ٩ - ١٢ أكتوبر ١٩٩٠. مجلد ١، ص ١١٦ - ١١٩.

للإثم الكبير الذي ينال ممن يضع حق أولاده، ويهمل معيشة عياله، والدليل على ذلك ما روى عن أبو داود عن النبي ﷺ أنه قال: «كفى بالمرء إثما أن يضيع من يقوت» وفي رواية أخرى «كفى بالمرء إثما أن يحبس عمن يملك قوته»[١٣٢].

٢ - نظم إعداد الطفل في المسجد:

من المؤكد أن رسالة المسجد في الإسلام تهتم بالتربية الروحية، لما لصلاة الجماعة وقراءة القرآن الكريم، من روحانيات، ورحمات لا تنقطع. عن أبي هريرة رضي الله عنه قال «قال رسول الله ﷺ ما اجتمع قوم في بيت من بيوت الله يتلون كتاب الله، ويتدارسونه بينهم، إلا نزلت عليهم السكينة وغشيتهم الرحمة، وحفتهم الملائكة وذكرهم الله من عنده[١٣٣] هذا عن رسالة المسجد الدينية والروحانية.

ولكن إذا ما نظرنا إلى رسالة المسجد التربوية نجد أن الإسلام حين حث على التعليم أقبل المسلمون عليه وانتشر في المساجد والجوامع في جميع البلاد العربية وكثرت الحلقات التعليمية فيها، بجانب الصلاة والعبادة، وأحسن المسلمون إنهم حقا في حاجة إلى إنشاء مدارس علمية ومعاهد عالية، كي لا يحدث ضجيج في المساجد الضيقة في أثناء الدرس[١٣٤]. وليس معنى ذلك أن دور المسجد التربوي قد انتهى لأنه ما يزال يقدم للأطفال رسالته الروحية والتربوية.

٣ - نظم إعداد الطفل في المدرسة:

ومن الأمور التي لا يختلف فيها أحد أن مهمة المدرسة تتركز على التربية العلمية لما للعلم من أثر كبير في تكوين الشخصية، ورفع كرامة الإنسان.

ومن هنا كان فضل العلم عظيما في نظر الإسلام، فمن فضائله أن «من

---

(١٣٢) رواه مسلم.
(١٣٣) رواه مسلم.
(١٣٤) محمد عطية الإبراشي، مرجع سابق، ص. ٩١.

خرج في طلب العلم فهو سبيل الله حتى يرجع»[١٣٥]، ومن فضائله أيضا، «من سلك طريقا يلتمس فيه علما سهل الله له طريقا إلى الجنة»[١٣٦]. وأيضا «إن الملائكة لتضع أجنحتها لطالب العلم رضا بما صنع، وأن العالم ليستغفر له في السماوات والأرض حتى الحيتان في البحر»[١٣٧] ومن فضائله أن فضل العالم على العابد كفضل القمر على سائر الكواكب.

وبعد ظهور المدارس كانت أهم محاولة في الإسلام لتنظيم الدراسة والتربية والتعليم في البلاد الإسلامية، هي توفير وسائل التفرغ لطلب العلم بتقديم المساعدات المالية للطلاب، وتزويد تلك المدارس بالمعلمين المتازين والكتب النادرة. والحق أن الإسلام قد سبق الغرب في نشر التعليم، جعله واجبا دينيا، ولم يجد الفقراء من المسلمين أي عقبة في سبيل التعليم.

---

(١٣٥) رواه الترمذي.
(١٣٦) رواه مسلم.
(١٣٧) رواه أبو داود، والترمذي.

الفصل الثالث

المعلم ومهنة التعليم في الفكر الإسلامي

- صفات العلم
- علاقته بتلاميذه
- آراء عن المعلم ورسالته

الفصل الثالث

المعلم ومهنة التعليم في الفكر الإسلامي

مقدمة:

يعد المعلم في جميع المراحل التعليمية الأساس الأول في عملية التعليم التي هي في واقع الأمر نتيجة اتصال المعلم بالمتعلم، والعلاقة بينهما تلعب دوراً كبيرا في بناء شخصه التلميذ، حتى أن سمات شخصية المعلم لها تأثير كبير على التلاميذ[١٣٨].

وقد أدرك المسلمون أهمية المعلم بالنسبة للعملية التعليمية، كما تنبهوا إلى أن العلم وحده لا يكفي ليكون سلاح المعلم، بل لا بد أن يضاف إلى العلم فن التربية ليتمكن المدرس من معرفة نفسية التلميذ، وحسن معاملته. ولهذا فشخصية المعلم في الإسلام لها أثر عظيم في عقول التلاميذ ونفوسهم، إذ يتأثروا وهم في تلك السن الصغير بمظهره وحركاته وسكناته، وألفاظه، التي تصدر عنه وسلوكه الذي يبدو منه، وهكذا سادت في المعلمين شخصية علمية وخلقية نابعة من روح الإسلام، بالإضافة إلى أن شخصية المعلم بارزة فيه بحيث تسمو إلى مرتبة الأدباء والشعراء والنحاة والفقهاء، فهو حفظ القرآن وما يتصل به من العلوم الضرورية لفهمه وحسن نطقه[١٣٩].

وقد حرص المسلمون على أن يتلقوا العلم على يد المعلمين، ولم يشجعوا الاعتماد على طلب العلم عن طريق الكتب فقط، وأثر عن بعضهم عبارة عميقة المعنى

---

(١٣٨) Royont T., "The Principles of Education" London: Longman, Green and- Co., 1988, p. 351.

(١٣٩) أحمد فؤاد الأهواني «التربية في الإسلام» القاهرة: دار المعارف، ١٩٦٨، ص ٢٠١ - ٢٠٢.

وهي أن «من أعظم البلية تشيخ الصحيفة» بمعنى أن يجعل المتعلم مما هو مقروء مصدر التعليم فقط. وروي عن مصعب بن الزبير قوله: «إن الناس يتحدثون بأحسن ما يحفظون أحسن ما يكتبون، ويكتبون أحسن ما يسمعون. فإذا أخذت الأدب فخذه من أفواه الرجال، فإنك لا تسمع إلا مختارا ولؤلؤا منثورا»(١٤٠).

ومما يذكر للمسلمين بالتقدير والاعجاب، وعيهم بتلك الحقيقة التي ما زلنا نحاول اليوم أن نقنع بها فئات من الناس وخاصة على المستوى الجامعي، وهي أن ليس كل من حصّل علما بقادر على تعليمه للآخرين، إذ لا بد من معرفة طرق التعليم وفن التربية والتمرس بأساليبها، وفي مقدمة ابن خلدون نجد فصل في أن التعليم للعلم من جملة الصنائع، أي أن له اصطلاحات خاصة به وسبل أساسية لا بد منها ويفترض التأهيل والتدريب.

لكن هذا لا يمكن أن يسوغ لنا الزعم بأن قد كان هناك نظام خاص لإعداد المعلمين وإنما كان الإعداد العلمي للفرد تقع مسئوليته على الفرد نفسه، وتحدده ميوله ورغباته في هذا النظام التعليمي الحر. فعلى الرغم من ظهور العديد من مؤسسات التعليم في العصور الإسلامية الزاهرة، إلا أن إعداد المعلمين للتدريس في هذه المؤسسات كان يتم عن طريق الاتصال الشخصي بين الطالب وشيخه بدليل أن الاجازات التي كان يحصل عليها من شيوخه الذي درس عليهم لم يكن يحصل عليها من معهد علمي أو من مؤسسة أو من جهة حكومية مسئولية. ثم أن تعدد تلك الاجازات وصدورها من شيوخ مختلفين يعيشون في أمكنة متعددة يدل على أن الطلبة كانوا يتصلون بعدد من الشيوخ في أمكنة وأزمنة مختلفة تقررها ظروف كل من الشيخ وتلميذه(١٤١).

وكان المعلمون على طبقتين: مدرسين ومعيدين. فالمدرس هو من يتصدى لتدريس العلم من تفسير وحديث وفقه ونحو وغير ذلك، أما المعيد فيلي رتبة المدرس، والأصل فيه أنه إذا ألقى المدرس الدرس انصرف، أعاد للطلبة ما ألقاه

---

(١٤٠) أحمد شلبين. «تاريخ التربية الإسلامية، القاهرة: النهضة المصرية، ١٩٦٦، ص ٢٠٩».

(١٤١) حسن عبدالعال، «التربية الإسلامية في القرن الرابع الهجري» القاهرة: دار الفكر العربي، ١٩٧٨ ص ١٦٥.

المدرس إليهم ليفهموه ويحسنونه، وكان عمله توضيح الغامض لهم، فكان المدرس يلقي الثقافة العالية على سامعيه، فمن احتاج إلى إيضاح شيء أو فهمه رجع في ذلك إلى المعيد ومن ثم كان يجلس إلى جانب المدرس ليعرف سير الدرس فيوضح ما خفي منه. ويكون للمدرس الواحد معيد أو أكثر تبعا لعدد الطلبة، وإذا خلت المدرسة من المدرسين تولى أمرها المعيدون.

كان معنى ذلك أن المدرسة أصبحت للنشىء لا للمهنيين. وقد كان المعلم مدرسا بمدرسة ومعيدا بأخرى مما يدل على أن المناصب كانت في المدرسة محدودة. وقد يتولى المدرس التدريس في أكثر من مدرسة. وقد اجتمع لابن خلكان التدريس في سبع مدارس[١٤٢].

وكثير ما تولى منصب التدريس قاضي القضاء، وقد يجمع الواحد بين القضاء والتدريس والخطابة.

ونلاحظ أن إعداد المعلمين في ذلك الوقت كان الطلاب يدرسون كتبا لا مواضيع، كالفقه والكلام وغيرهما. وأن علاقة الطالب بشيخه كانت شخصية. فابن سينا، وابن طاووس درسا على شيوخ ولم يدرسا في معهد معين. وأن الكتب لم تكن متوفرة لدى جميع الطلبة بصورة كافية. وكان التدريس مباحا لكل من يعهد في نفسه القدرة عليه، وكثيرا ما يحدثنا المؤرخون أن شيخا من الشيوخ «تصدر التدريس» بمسجد من المساجد و«تكاثر عليه الطلبة فيه» وكان الاستماع إلى الدرس كذلك مباحا لكل من يرغب فيه، وكان الطلبة والعلماء يتعلمون على حسابهم الخاص، إلا ما كان يمنحه الخلفاء والأمراء والولاة وأثرياء القوم لبعض هؤلاء وأولئك، وظل الأمر على ذلك فترة طويلة من الزمن، وكانت أول خطوة من قبل الخلفاء والولاة للتدخل في شئون التدريس هي ما رأينا من إنشاء دور العلم وبيوت حكمة. ثم حدث أن عينوا بعض العلماء للتدريس مقابل راتب محدد[١٤٣].

---

(١٤٢) أحمد بدوي، الحياة العقلية في عصر الحروب الصليبية في مصر والشام»، القاهرة: دار نهضة مصر، ١٩٧٢، ص ٧٥.

(١٤٣) مساجد القاهرة ومدارسها، ج ٢ ث ١٤٨.

ثم كثرت إشارات المؤرخين إلى «الأجر المعلوم» بعد عهد العزيز بالله ويذكر السبكي أن نظام الملك الوزير السلجوقي الذي توفى بعد العزيز بالله بقرن من الزمان كان يجري «المعاليم» على الفقهاء والطلبة، غير أنه يشك في الإدعاء فإنه كان أول من قدرها وأجرها، وشاع التدريس بأجر أو راتب «معلوم» في العالم الإسلامي منذ ذلك العهد (منذ أوائل القرن الخامس الهجري - الحادي عشر الميلادي)[١٤٤].

وكان ترتيب المدرسين، أي تحديد راتب لكل منهم، وتعيين أجر «معلوم» للطلاب هو الخطوة التاريخية الثانية التي اتخذها الخلفاء والولاة للتدخل في شئون التدريس وكان الدافع إليها، إما تكريما لشيخ جليل، أو تعبير لحظوته لديهم. وأما رغبة في تشجيع المدرسين والطلاب، ومعاونتهم على التفرغ للتدريس والدرس وأما تمييزا لفريق منهم لأسباب دينية أو سياسية.

وكان أغنياء المدرسين لا يتقاضون أجرا على تدريسهم، بل يبيعون مما يملكون وينفقون على أنفسهم، أما غيرهم فلهم مرتبات يأخذونها من وقف المدرسة. وأكبر مرتب لمدرس في تلك الأزمان هو المرتب الذي فرضه العزيز عثمان للحسن بن الخطير في مصر زمن الحروب الصليبية فقد قدر له في الشهر ستين دينارا ومائة رطل خبزا، وخروفا وشمعة في كل يوم. وأقل مرتب هو مرتب مدرس التفسير بالقبة المنصورية وكان مقررا له أربعون درهما في الشهر أي ما يساوي ثلاثة دنانير وكانت المرتبات تتفاوت بين هذين.

وإذا كان بيد المدرس عدة مناصب نال مرتباتها جميعا، أو اقتصر على بعضها. وإذا مات الفقيه أو المعيد أو المدرس، وله زوجة وأولاد، يعطون من معلوم تلك الوظيفة التي كانت له ما تقوم به كفايتهم. ثم أن فضل من المعلوم شيء عن قدر الكفاية فلا بأس بإعطائه لمن يقوم بالوظيفة[١٤٥].

---

(١٤٤) سعيد إسماعيل علي، «معاهد التربية الإسلامية» القاهرة: دار الفر العربي، ١٩٨٦، ص ٣٤٥.
(١٤٥) أحمد بدوي، الحياة العقلية، مرجع سابق، ص ٨٠.

ومع ذلك فلا نستطيع التأكيد على أن مهنة التعليم تدر شيئا كثيرا فقد ذهبت طائفة كبيرة من الفقهاء كالحنفية جميعهم وأحدهم بن حنبل وسفيان الثوري وغيرهما إلى أنه لا يجوز أن يأخذ المعلم أجرا عند تعليم القرآن والحديث، وأجاز آخرون ذلك - كما سنعرض لهذا بالتفصل - ولكنهم جعلوا معلم الحديث في درجة أعلى لأنه يعلم ابتغاء الثواب الأخروي. وفي القرن الثامن الهجري امتنع النوري أن يأخذ رزقا لتدريسه في المدرسة الأشرفية وكان الرجل إذا انتهى من مجلس علم، قعد له من غير أجر، قال له المطالب: أجرك الله. وهو يقول: نفعك الله.

وفي القرن الرابع، كان يندر أن نجد من العلماء من يتخذ صناعة أو تجارة يعيش منها إلى جانب العلم، فيحكي أن أبا بكر الصبغي (متوفي عام ٣٤٤هـ - ٩٩٥م) كان يبيع الصبغ بنفسه أو يعمله بنفسه في الحانوت على عادة العلماء المتقدمين الذين يتسببون في المعاش وكان حانوته مجمع الحفاظ والمحدثين[١٤٦].

وعلى الرغم من هذا، فخلافا لمعلمي (الكتاتيب) حظى معلموا المدارس والمساجد بالكثير من مظاهر الاحترام والتقدير، ولا شك أن المدرس استمد تلك الأهمية نظرا لأن التربية الإسلامية كانت دينية خلقية في صميمها مهما تنوعت فروعها وأغراضها، ولذا فقد أفسحت المجال لتأكيد جلال عمل المعلم إذ يعد المعلم الأب الروحي للفرد الذي يقوم بأكثر الجهود قيمة ألا وهو تغذية البناء البشري بالعلم والذي هو سمة التقدم الإنساني فضلا عن أنه طريق الوصول إلى الله حتى لقد قالوا أن من يعرف العلم أو يكتنزه فلا ينفع به غيره، ولا يقوم بنشره بين مواطنيه، يلجم بلجام من نار يوم القيامة.

ومن المظاهر التي تبين مقدار ما حظي به معلموا المدارس والمساجد من تقدير واحترام تلك الأوصاف والألقاب التي كانت تخلع عليهم أو يوصفون بها مثل: أعلم الناس، بر أهل زمانه، أفهم الناس، كان بحرا من بحور العلم، ولعل لقب الفقيه كان أسمى هذه الألقاب، ولم يكن هينا أن يطلق عليه أحد، الشيخ محمد بن عبدالله (المتوفي عام ٧٢هـ - ٩٨٢م) كان لا يرى أن يسمى طالب العلم

---

(١٤٦) سعيد إسماعيل علي، «معاهد التربية، مرجع سابق، ص ٣٤٨.

يكتمل، ويقوى نظره، ويبدع في حفظ الرأي، ورواية الحديث ويتميز فيه، ويعرف طبقات رجاله، ويحكم عقد الوثائق، ويعرف عللها، ويطالع الاختلاف ويعرف مذاهب العلماء والتفسير ومعاني القرآن الكريم، وحينئذ يستحق أن يسمى (فقيها) وإلا فاسم الطالب اليق به إلى أن يلحق بهذه الدرجة.

ولذلك كان من الضروري لمن ينتصب التدريس في هذه المرحلة أن يكون عالما بمادته معتمدا على أصول وروايات صحيحة، وإلا تعرض للنقد الشديد.

صفات المعلم في الفكر الإسلامي.

نعرض هنا لأهم الآراء التي تناولت المعلم من حيث صفاته والشروط التي يجب أن تتوافر في إعداده للقيام بمهنته من خلال آراء أهل السلف والمحدثين منهم أيضا حتى يتبلور في ذهننا الصورة المثلى التي يجب أن يكون عليها المعلم نظرا لما لدوره من أهمية في بناء الشخصية وإعادة أجيال للحاضر والمستقبل. يجب أن تتوفر في الأستاذ، تدينه، والتدين بداهة ليس شرطا في القدرة على التدريس، ولكنه ضروري لأن عملية التعلم نفسها تتطلب أن يكون هناك من يرغب في التعلم. ومجرد الشك في تدين الأستاذ يذهب بالطلاب بعيداً عنه، ولذا فلكي تكون أستاذا لا بد أن يتوفر لك هذا الشرط الخارجي وقد قال الرسول ﷺ «إن هذا العلم دين، فانظروا عمن تأخذوه»[١٤٧].

وأضاف علماء التربية إلى ما سبق أهمية(صيانة العلم) فعلى الشيخ إن يصون العلم كما صانة علماء السلف، وأن لا يبذله فيبذله لغير أهله. ولا يذهب إلى مكان التعلم مهما كبر قدره إلا أن تدعو إليه ضرورة، وتقتضيه مصلحة دينية. وروى الطوسي أن رسول الله ﷺ قال: «تناصحوا في العلم فإن خيانة أحدكم في علمه أشد من خيانته في ماله وأن الله سائلكم يوم القيامة» قال الإمام علي بن أبي طالب: كانت الحكماء فيما مضى تقول: «يحسن بالإنسان أن يسعى إلى أبواب العلماء الذين يستفاد منهم علم الدين والدنيا»[١٤٨].

---

(١٤٧) خوليان ريبرا، التربية الإسلامية في الأندلس، ترجمة الطاهر أحمد مكي، القاهرة: دار المعارف، ١٩٨١، ص ١١٣.

(١٤٨) عبدالله فياض، تاريخ التربية عن الإمامية، وسلامهم عند الشيعة، مطبعة أسعد، ١٩٧٢، ص ١٤٩

وأن يكون العالم عاملا بعلمه، وقال الإمام علي «تعلمو العلم تعرفوا، واعملوا به تكونوا من أهله»(١٤٩).

- بذل العلم عند وجود المستحق وعدم البخل به، وذلك أن الله أخذ على العلماء من العهود ما أخذ على الأنبياء ليبينوه للناس ولا يكتمونه. قال الإمام علي: «إن الله لم يأخذ على الجهال عهد بطلب العلم حتى أخذ على العلماء عهدا ببذل العلم للجهال»(١٥٠) وقال الإمام الحسن بن علي: «علم الناس علمك، وتعلم علم غيرك فيكون قد اتقنت علمك وعلمت ما لم تعلم»(١٥١).
- أن يخلص المعلم تعليمه لله سبحانه وتعالى، ولم يكن له فيه باعث دنيوي من طمع مالي، أو جاه ورئاسة أو شهرة بين الناس، بل يكون الباعث مجرد التقرّب إلى الله عز وجل.

والغزالي جعل طلب العلم هدف في ذاته وللتقرب أيضا إلى الله، وسعادة الآخرة، فكان يرى «أن العلم فضيلة في ذاته على الإطلاق»(١٥٢). لذلك اعتبر تحصيل العلم هدفا تربويا لما للعلم من قيمة، ولما يجد فيه الإنسان من لذة ومتعة، فيقول: «وإذا نظرت إلى العلم رأيته لذيذا في نفسه، فيكون مطلوبا لذاته، ووجدته وسيلة إلى دار الآخرة وسعادتها، وذريعة إلى القرب من الله تعالى ولا يتوصل إليه إلا به»(١٥٣).

- أن يقول ما يعلم، ويسكت عما لا يعلم حتى يرجع إليه ويعلمه، ولا يخبر المتعلمين ببيان خلاف الواقع، وهذا الشرط لا يختص بالمعلمين فقط، بل يعم كل من تصدر عنه المسائل العلمية، المفتي، والقاضي،

---

(١٤٩) ابن قتيبة، عيون الأخبار، ج ٢ ص ٣٥٢.
(١٥٠) الكيني الكافي، إيران، مطبعة حيدري، ب. ت ج ١ ص ٥٢ - ٥٣.
(١٥١) المظفر، الأخلاق في حديث واحد، العراق، مطبعة النعمان، ١٩٧٦، ج ١، ص ١٨.
(١٥٢) الغزالي، أحياء علوم الدين، ج ١، ص ١١.
(١٥٣) نفس المرجع، ص ١١.

وغيرهما. قال الإمام علي بن أبي طالب: «خذوا عني كلمات لو ركبتم المطى فانضيتموها لم تصيبوا مثلهن، إلا يرجو أحد إلا ربه، ولا يخافن إلا ذنبه، ولا يستحي العالم إذا لم يعلم أن يتعلم، ولا يستحي إذا سئل عما لا يعل أن يقول الله أعلم»[١٥٤].

كما ينبغي عليه أن يبدأ أولا بتهذيب نفسه حتى يقتدي به، ويقول الإمام علي: «من نصب نفسه للناس إماما فعليه أن يبدأ بتعليم نفسه قبل تعليم غيره، وليكن تأديبه بسيرته قبل تأديبه بلسانه، ومعلم نفسه ومؤدبها أحق بالإجلال من معلم الناس ومؤدبهم»[١٥٥].

وقد حرص الغزالي على أن يبين أن التمسك بالمبادىء، والعمل على تحقيقها يجب أن يكونا من صفات المعلم المثالي، فنصح المعلم بألا ينادي بمبدأ ويأتي أفعلا تناقض هذا المبدأ. ولا يرتضي المعلم لنفسه من الأعمال ما ينهي عنها تلاميذه، وإلا فإن المعلم سوف يفقد هيبته، ويصبح مثارا للسخرية والاحتقار، فيفقد بذلك قدرته على قيادة تلاميذه، ويصبح عاجزا عن توجيههم وإرشادهم. ويقول الغزالي: «مثل الرشد من المسترشدين مثل النقش من الطين، والظل من العود، فكيف ينتقش الطين بما لا نقش فيه، ومتى يستوي الظل والعود أعوج؟»[١٥٦].

ولقد أدرك ابن سينا أن «القدوة» وسيلة تربوية هامة في حياة الطفل خاصة وفي حياة المتعلم بوجه عام، وأن الدور الذي يلعبه المعلم في تعليم الصبي يتجاوز حدود عرض المعلومات على الصبي إذا يأخذ الطلاب عن المعلمين كثيرا من العادات والأفكار والقيم، ولذا طلب ابن سينا من المعلم أن يكون رجلا فاضلا يدرك قيم المجتمع والفضائل الخلقية التي يجب أن يشب عليها الطلاب حتى يقتدوا به، يقول ابن سينا: «وينبغي أن يكون مؤدب الصبي عاقلا ذا دين بصيرا برياضة الأخلاق، حاذقا بتخريج الصبيان وقورا، رزينا، بعيدا عن الخفة والسخف، قليل

---

(١٥٤) الصدوق، الخصال، ج ١، ص ٣١٥، ابن قتيبة، عيون الأخبار، ج ٢، ص ١١٩.
(١٥٥) المجلس ، بحار الأنوار، ج ٢ ص ٥٦.
(١٥٦) الغزالي، مرجع سابق، ص ٥١.

التبذل والاسترسال بحضرة الصبي غير (منقبض الوجه عابس) ولا جامدا، بل حلو لبيب ذا مروءة ونظافة ونزاهة، قد خدم سراة القوم وعرف ما يتباهون به من أخلاق الملوك ويتعارون به من أخلاق السفلة وعرف آداب المجالسة وآداب المؤاكلة والمحادثة والمعاشرة»(١٥٧).

والمعلم عند أخوان الصفا له شروط وصفات منها «الزهد في الدنيا وقلة الرغبة في ملاذها مع التهيؤ الفعلي لتقبل العلوم والصنائع، صارفا عنايته كلها إلى تطهير نفسه، قادرا على تحمل كافة المشاق من أجل العلم، وأن يكون مشتملا برداء الحلم حسن العبادة، أخلاقه رضية وآدابه ملكية، معتدل الخلقة، صافي الذهن، خاشع القلب»(١٥٨).

والمعلم عند أخوان الصفا ينبغي أن يكون مؤمنا بدينه وعاملا به ذلك أن الله سبحانه وتعالى لا يقبل العمل إلا من عالم عارف، وبالإضافة إلى هذا فينبغي أن يتصف بالذكاء، وجودة الطبع، وحسن الخلق، وصفاء الذهن وحب العلم، وطلب الحق والبعد عن التعصب لمذهب أو رأي.

ومن أبرز الصفات أيضا القدرة على فهم طبيعة النفوس، والتعامل معها على اختلاف مثله في هذا مثل الطبيب الحاذق الذي يداوي بأرفق ما يقدر عليه، وقدرته على فهم النفوس هذا يمكنه من فهم طبيعة تلاميذه خاصة فيسلك معهم طريقة التدرج في بث المعلومات(١٥٩).

وقد رأى الغزالي أن المعلم الكامل العقل، الجيد الخلق، الخليق بأن يعهد إليه تعليم النشء عموما، إنما يجب أن يتحلى بصفات خاصة أو بوظائف معينة لا غنى له عنها:

أولا: فلما كانت علمية التعليم والإرشاد هي مهنة المعلم وصنعته. فإن أهم

---

(١٥٧) ابن سينا، السياسة، مجلة الشرق، ١٩٠٦، الأعداد ٢١، ٢٢، ٢٣.

(١٥٨) نادية جمال الدين، فلسفة التربية عند اخوان الصفا، القاهرة: المركز العربي للصحافة، ١٩٨٣، ص ٤٠١.

(١٥٩) المرجع نفسه، ص ٤٠٢.

صفة يجب أن يتصف بها هي الشفقة والرحمة، ذلك لأن شعور المتعلم بعطف معلمه عليه وبرقة معاملته له يكسبان المعلم الثقة بالنفس. ويشعرانه بالاطمئنان إلى معلمه، فيساعده هذا الشعور على تحصيل العلم بسهولة أكثر.

وقد نصح الغزالي بأن يكون المعلم بمثابة الأب للمتعلم، بل أن الغزالي يرى أن حق المعلم على تلميذه أعظم من حق الوالد على ولده «فإن الوالد سبب الوجود الحاضر، والحياة الفانية، والمعلم سبب الحياة الباقية»(١٦٠).

ثانياً: يرى الغزالي أن الأجر على التعليم أمرا غير مقبولا، فإنه يرى ألا يطلب المعلم أجرا لقاء القيام بمهنة التعليم، وألا ينتظر المعلم حمدا أو شكراً أو جزءاً من تلاميذه، ذلك لأنه يؤدي فرضا عليه كما أنه يجب أن يتشبه بالرسول ﷺ ويقوم بتعليم العلم لوجه الله تعالى، وبهذا يتقرب المعلم من ربه، ويعظم ثوابه. كذلك رأي الغزالي ألا يمتن المعلم على تلاميذه، بل يشكرهم ويكافئهم إذا أفلحوا في تهذيب نفوسهم، وتطيرها وفقا لإرشاداته، وقد شبه الغزالي العلم بالزارع الذي يزرع النبات الطيب في أرض غيره، فإن النفع في هذه الحالة يعود على الزارع لا على صاحب الأرض، أي أن ثواب المعلم عند الله أكبر من ثواب المعلم، فكيف يطلب المعلم أجرا من تلميذه إن كان هو المنتفع ويقول: «فمن طلب بالعلم المال كان كمن مسح أسفل مداسه بوجهه لينظفه، فجعل المخدوم خادما، والخادم مخدوما»(١٦١).

ثالثا: ينبغي على المعلم أن يكون مرشدا أمينا، وصادقا لتلميذه، فلا يدع تلميذه يبدأ دراسة عليا قبل استيفاء الدراسة التي قبلها حقها، وألا يترك المعلم فرصة تفوت بغير تنبيه المتعلم إلى الغرض من التعلم وهو التقرب إلى الله عز وجل وليس المباهاة وطلب الرفعة والجاه، والتظاهر بالعلم.

رابعا: ولما كان المعلم هو المثل الذي يحتذى به المتعلم، ويتشبه به، فإن كرم النفس والتسامح يجب أن يكونا من أوائل صفاته، ومن دلائل كرم النفس

---

(١٦٠) الغزالي، إحياء علوم الدين، ج١، ص ٩٤

(١٦١) نفس المرجع، ص ٥٠.

والتسامح أن يعظم المعلم من شأن العلوم التي ليست من اختصاصته، وألا يقبحها أو يقلل من قيمتها على حساب تمجيد علمه هو، فيقول: «إن المعلم لا ينبغي أن يقبح في نفس المتعلم العلوم التي وراءه كمعلم اللغة إذا عادته تقبيح علم الفقه، ومعلم الفقه عادته تقبيح علم الحديث والتفسير»[١٦٢] ويذهب الغزالي إلى نقطة أبعد في هذه الناحية فيقول أن من واجبات المعلم تشجيع المتعلم على الحصول على العلم على يد معلمين آخرين بدون تحيز أو تعصب لمعلم دون آخر.

خامساً: ولم يفت الغزالي مبدأ آخر من أهم المبادىء التي ينادي بها المربون في العصر الحديث ألا وهو مبدأ مراعاة (الفروق الفردية) التي تحتم التفريق بين التلاميذ حسب استعدادهم العقلي، وقدراتهم الخاصة، فينصح الغزالي المعلم بأن يقتصر بالمتعلم على قدر فهمه فعلا فلا يلقي إليه ما لا يبلغه عقله، فينفره أو يخلط عليه عقله[١٦٣].

سادساً: قد فطن الغزالي إلى أهمية دراسة المعلم لنفسية المتعلم فيعرف كيف يعامله بحيث يبعد عنه الشك والقلق، فقال: «إن من دواعي إثارة شك المتعلم في معلمه، أن يشعر بأن معلمه يبخل عليه بالعلم ولا يعطيه حقه منه، ولذا نصح الغزالي أن يقدم المعلم لتلميذه، القاصر، تلك العلوم البسيطة التي تناسب سنة»، كذلك نصح الغزالي بعدم ارباك فكر المتعلم وذلك بتعليمه النظريات المتعارضة والآراء المضادة وخصوصا في علوم الدين، فيحار المتعلم في أمره، ولا سيما إذا كان محدود الذكاء.

ومن النصائح التي يسديها ابن خلدون للمعلم أنه ينبغي - ما أمكن - أن يتجنب محاولة تعليم أكثر من كتاب واحد في وقت واحد، ذلك لأن محاولة تعليم أكثر من علم واحد في نفس الوقت تتسبب في أن يخلط الأمر على المتعلم، فيرتبك عقله، ولا تتكون لديه «ملكة» نقية غير مشوبة بالتباسات ناتجة من جراء تكوين «ملكات» أخرى في نفس الوقت. أي بمعنى آخر يحدث تداخل بين الملكات

---

(١٦٢) الغزالي، إحياء علوم الدين، ص ٥١.
(١٦٣) نفس المرجع، ص ٥١.

بعضها ببعض فلا يتم تكوينها تكوينا سليما. يقول: «ولا يخلط مسائل الكتاب بغيرها حتى يعيه من أوله إلى آخره، ويحصل أغراضه ويستولي على ملكة ينفذ بها في غيره، لأن المتعلم إذا حصل ملكة ما في علم من العلوم، استعد بها لقبول ما بقى وحصل له نشاط في طلب المزيد والنهوض إلى ما فرق»(١٦٤). أي أن العلم الصحيح من وجهة نظر ابن خلدون ينبغي أن يتم درجة درجة فيتعلم التلميذ علما، أو يحذق مهارة، ومتى استكمل هذا التعلم أو هذا الحذق أصبح مستعدا لأن يتعلم شيئا آخر وهكذا.

علاقة المعلم بالمتعلم:

قد سمعنا بالقول المأثور الذي يقول: «من علمني حرفا صرت له عبداً» وهذا دليل على علاقة المتعلم بالمعلم بأن يكون مطيعا شاكراً لأستاذه معترفا بفضله ويرى اخوان الصفا أن الرابطة التي تربط بين المعلم وتلميذه أقوى من تلك التي تربط بين الأب وأبنه، فبناء على رأيهم من أن التعليم يختص بجواهر النفوس، فالتلميذ يعتبر من أبناء المعلم الروحيين، ولبيان هذه الأبوة الروحية يتعرضون للفرق بينها وبين الأبوة بالنسب، أو «الأبوة الجسدانية» كما يسمونها. فإذا كان الابن بالنسب يحيى ذكر الأب بعد موته، فإن ابنه الروحاني يحيى ذكره في مجلس العلماء وأهل الخير حين ينشر العلم الذي تعلمه من معلمه في حياته، أو يترحم عليه ويبقى ذكره أن كان ميتا.

والابن الجسداني ربما ينفع والده في الحياة الدنيا ويساعده في قضاء أمورها، وكذلك الابن الروحاني يفيد معلمه فائدة كبرى ولكن في الآخرة، فبالعلم والحكمة التي علمها المعلم لأبنه الروحاني قد يبلغ مرتبة عظيمة عند الله سبحانه وتعالى فيشفع لمعلمه فينجو هذا المعلم بشفاعته.

ومعنى هذا أن علاقة الابن الروحاني، أي التلميذ، أفضل في نظرهم من العلاقة بين الأب وابنه بالنسب، إذ أن علاقة النسب الجسدانية هذه تضمحل

(١٦٤) ابن خلدون، المقدمة، ص ٣٩٥.

باضمحلال الأجسام الفانية.. أما النفوس فهي لا تفني بفناء الأجسام واضمحلالها، ومن هنا فالأبوة الروحانية التي تربط المعلم وتلميذه أبوة لا تزول»[١٦٥].

حفاظا على هذه الأبوة الروحانية وتأكيدا لها يدعو أخوان الصفا معلهم إلى ألا يفرق بين ابنه الروحاني وابنه الجسداني في المعاملة، فلا يخص أولاده بعلم يحرم تلاميذه منه، بل الواجب عليه أن يجمعهم معا ويعاملهم معاملة واحدة ويلقنهم من العلم بقدر ما يتسع له عقل واحد منهم[١٦٦].

وهذه الرابطة بين المعلم وتلميذه والتي لا تزول ولا تنتهي حتى بنهاية الحياة واضمحلال الأجسام، انعكست على العلاقة بينها، فالمعلم يعلم تلاميذه على سبيل التطوع ولا ينبغي منه تعليمه أجرا ولا عوضا سوى الأمل بأن يفوز هو وجميع أخوانه الأبرار[١٦٧].

ويؤكد الغزالي مرة أخرى نزعته الصوفية التي تظهر بتركيزه على صفة التواضح التي يراها من الصفات الواجب توافرها في كل معلم. فينصح بألا يتعاظم المتعلم لأستاذه شرف عظيم يجب أن يسعى المتعلم للحصول عليه إذ أن الله يثبت المتعلم الذي يخدم معلمه، ويحفظ سره، ولا يغتابه، بل يوقره ويعظمه ويتشبه به ويغفر له أخطاءه، فيقول: «كل ما القي إليه بحسن الاصغاء والضراعة والشكر والفرح، وقبوله المنة»[١٦٨]. كما يقول: «فليكن المتعلم لمعلمه كأرض دمثة نالت مطرا غزيرا فتشربت جميع أجزائها وأذعنت بالكلية لقبوله، ومهما أشار عليه المعلم بطريق في التعلم فيقلده»[١٦٩] وهكذا نرى الغزالي يؤكد وجوب ارتباط المعلم والمتعلم برباط الود والمحبة والاحترام المتبادل، وفي هذا ضمان لنجاح عملية التعلم.

---

(١٦٥) رسالة اخوان الصفا، ج ٤، ص ١١٥ - ١١٦.
(١٦٦) ع١٥المرجع السابق، ص ٣٠٠.
(١٦٧) نادية جمال الدين، فلسفة أخوان الصفا، مرجع سابق، ص ٤٠٤.
(١٦٨) الغزالي، احياء علوم الدين، ج ١، ص ٤٥.
(١٦٩) نفس المرجع، ص ٤٥.

وقد أشار الغزالي بأن التشهير بأخطاء الصغار من شأنه أن يثيرهم، وأن يشعرهم بالخطأ الجسيم فيلجأون إلى التحدي دفاعا عن النفس، لذلك نصح الغزالي بطريق الشفقة لا بطريق التأنيب. فقال إن على المعلم «أن يزجر المتعلم عن سوء الأخلاق بطريق التعريض ما أمكن، ولا يصرح، وبطريق الرحمة، لا بطريق التوبيخ[١٧٠]. إذ أن التقريع الدائم من شأنه تعليم الناشىء الجرأة والعناد، والنفور.

ويذكرنا ابن خلدون بأن المعلم يجب أن يكون على علم بكيفية نمو العقل البشري التدريجي، حتى يمكنه أن يساير هذا النمو في تعليمه للنشء، وقد نصح المعلمين بألا يستبدوا في معاملة صغار المتعلمين ذلك لأن «إرهاق الجسد في العلم مضر بالمتعلم سيما في أصاغر الولد»[١٧١]. وقال أن معاملة الصغار بالشدة والعنف يتسبب في كسلهم، وحملهم على الكذب، وبغضهم للعلم والتعليم، وعلى العموم يتسبب في أن يتخذوا من المكر والخداع درعا يقيهم من الشدة والتعسف.

فينبغي إذن أن يترفق المعلم بالتعلم ويعامله برفق ورحمة مع الحزم في المواقف التي تتطلب ذلك. وهكذا نجد ابن خلدون يبرهن على درايته بأهمية الكيفية التي يعامل بها المعلم تلميذ.، وأثر هذه المعاملة على تكوينه الخلقي.

وأخذ القابسي بالقاعدة التي تقول: «إن الله ليملي للظالم حتى يأخذه أخذ عزيز مقتدر، فالعفو أسبق من العقاب، والصبر مقدمة الحساب «فأمر المعلمين بالرفق مع الصبيان، وإذا كان العفو مع المذنبين من الكبار واردا، فهو مع الصبيان واجب لصغر سنهم، وطيش أعمارهم وضيق عقولهم، وقلة مداركهم، وعلى المعلم أن يلجأ مع الصبيان الذي يرتكبون الذنوب إلى الرفق، كما جاء في وصيته للمعلم قائلا: «ومن حسن رعايته لهم أن يكون بهم رفيقا»[١٧٢] ويعتمد القابسي

---

(١٧٠) نفس المرجع، ص ٥٠.

(١٧١) ابن خلدون، المقدمة، ص ٣٩٩.

(١٧٢) أحمد فؤاد الأهواني، التربية في الإسلام، مرجع سابق، ص ١٤٤.

في هذه النصيحة على المأثور من سيرة الرسول، وعلى الحديث: «إن الله يحب الرفق في الأمر كله، وإنما يرحم الله من عباده الرحماء».

والقابسي يُنزل المعلم من الصبيان منزلة الوالد، فهو المأخوذ بآدابهم، القائم على زجرهم، وهو الذي يوجههم إلى ما فيه مصلحة أنفسهم، وهذا التوجيه يحتاج إلى سياسة ورياضة، حتى يصل المعلم بالصفل مع الزمن إلى معرفة طريق الخير وهي طريق لا تدرك بالبديهة بل بالرياضة والتعليم.

والقابسي يطلب الرفق والعدالة في العقاب، وعدم التشدد فيه، والابتعاد عن المغالاة في الضرب، أو أية وسيلة أخرى من وسائل الرياضة التأديب، وعلة ذلك نفسانية، لأن معنى استئناس الصبيان هو الاعتياد الناشيء عن التكرار، ومن أثر العادة إمانة الشعور، وبذلك ينعدم التأثير المطلوب من العقاب، فضلا عن ذهاب سلطة المعلم وعدم هيبة من سطوته عليهم. ومن الرفق ألا يبادر المعلم بالعقاب إذا استأهل الطفل ذلك، وإنما ينبه الطفل مرة بعد مرة، فإذا لم يستمع لهذا التنبيه، ولم يأخذ بهذا التوجيه، لجأ المعلم إلى وسائل العقاب المنصوص عليها.

والقابسي لفت نظر المعلم إلى أن يغبط الصبي بإحسانه إذا أحسن في غير إنبساط إليه، ولا منافرة له، ليعرف وجه الحسن من القبح، وإذا أخطأ الصبي أخبره بهذا الخطأ[١٧٣].

على أن القابسي وغيره من الفقهاء قرروا الضرب عقوبة، ثم أحاطوا هذه العقوبة بسياج من الشروط، حتى لا يخرج الضرب من الزجر والإصلاح إلى التشفي والانتقام.

وتُلخص الشروط التي ذكرها القابسي فيما يلي:

- ألا يوقع المعلم الضرب إلا على ذنب.
- أن يوقع المعلم الضرب، «بقدر الاستئهال الواجب في ذلك الجرم».

(١٧٣) المرجع السابق، ص ١٥٢.

- أن يكون الضرب من واحد إلى ثلاث، ويستأذن القائم بأمر الضرب في الزيادة إلى العشرة ضربات.
- أن يزداد إلى العشر ضربات إذا كان الصبي «يناهز الاحتلام، سيء الرعية، غلظ الخلق، لا يريعه وقوع عشر ضربات عليه».
- أن يقوم المعلم بضرب الصبيان بنفسه، ولا يترك هذا الأمر لأحد من الصبيان «الذين تجري بينهم الحمية والمنازعة».
- أن صفة الضرب ما يؤلم ولا يتعدى الألم إلى التأثير المشفع أو الوهن المضر.
- أن مكان الضرب في الرجلين، «فهو آمن وأحمل للألم في سلامة»، وليتجنب رأس الصبي أو وجهه، إذ قد يوهن الدماغ أو تُطرف العين.
- إن آلة الضرب هي الدُّرّة أو الفلقة، وينبغي أن يكون عود الدرة رطبا مأمونا.

فهذه الشروط كلها تحيط الضرب بسياج من الأمن حتى لا يحدث للصبي ضرر ولا يخرج الضرب عن معنى التأديب الموضوع له. وهي مراعاة لمصلحة الصبي إلى أقصى الحدود، واقتصاد شديد في هذه العقوبة البدنية المرذولة، فالمعلم لا يلجأ إلى الضرب إلا بعد أن يستنفذ جميع وسائل الوعظ والتنبيه والتهديد والتخويف، فإذا استحق الصبي الضرب بعد ذلك كله فلا بأس من الضرب، وإذا زاد على ثلاث ضربات فلا بد من استئذان ولي أمر الصبي[١٧٤].

ويرى ابن مسكويه في طريقة التأديب إذا وقع من الصبي مخالفات هي التغافل أولا، ثم التوبيخ، ثم الضرب*، «لأنك إذا عودته التوبيخ والمكاشفة حملته على الوقاحة»، ويجب أن يمدح بكل ما يظهر منه من خلق جميل. ومن الواضح أن ابن مسكويه كان متأثرا بآراء من سبقوه من الفلاسفة.

---

(١٧٤) المرجع السابق، ص ص ١٥٦ - ١٥٧. (نحن لا نتفق مع هذه النظرية مهما كان الأمر فالكاتب
* يتحدث عن مربي الأطفال في عهود سالفة ولكن أسلوب التربية الحديثة، ينهي عن الضرب أو مثل هذه الأساليب وخاصة في مدارسنا، كما أن القانون يحرم ذلك).

نصوص تراثية عن المعلم

المعلم ورسالته

أحمد أمين[175]

سألني أب: «هل أدخل ابني كلية الآداب ليكون معلما، أو كلية الحقوق ليكون محاميا أو قاضيا؟». وأضاف إلى ذلك: «أن ابني يرغب في أن يكون معلما، وأنا أكره له ذلك، لأن التدريس عمل مضن لا يدر مالا، ولا يفيد جاه».

نعم أيها الأب، إذا أردت لابنك المال والجاه فأياه وأيا التعليم، وايا الأدب والفن وما إلى ذلك، فإنها ليست طريق المال ولا الجاه، ومن قصدها للمال والجاه خاب ظنه، وضل سعيه.

إنما يصلح للتعليم قوم قنعوا من دنياهم بأن يعيشوا على ضروريات الحياة، وفي حدود ضيقة من الرزق.

ليس يصلح للتعليم من طلب بتعليمه الغني والجاه، وليس يصلح له كذلك من سدت في وجوهه طرق الكسب الأخرى، ثم رأى أن باب التعليم وحده هو المفتوح أمامه، فدخله مرغما. إنما يصلح التعليم من كان يرى - بحكم طبيعته ومزاجه - أن لذة التعليم تفوق كل لذة، وأنه سعيد بإحرافه التعليم، وأن ما يجده في لذتة في حرفته يعوض ما يجده من ضيق في رزقه، وضآلة في وجاهة، إلا كانت حرفة التعليم عذابا، وكل درس يؤديه ألما يمتد بامتداد الدرس، وكل فترة من الزمن بين درسين أنينا من الدرس الماضي، وإشفاقا من الدرس القادم، وكل

---

(١٧٥) أحمد أمين، المعلم، مجلة الثقافة، وأعيد كتابتها في كتاب «روح التربية والتعليم». ص ١٦٣ - ١٦٩.

ساعات فراغه شكوى من الزمان أن رماه بحرفة التعليم، وسبا للقدر أن بلاه بهذا البلاء المبين.

إن الحرفة الحقة الناجحة- أيها الأب - هي التي خالق لها صاحبها لا التي أكره عليها صاحبها، ففي الأولى لذة وشوق، ونمو شخصية، وتفتح ملكات والنجاح في الحرفة وبلوغ الذروة فيها هو القصد الأول، والمال والجاه إذا أتيا عرضا لا قصدا، وإذا لم يأتيا فلا بأس، فقد سعد في أثناء عمله، وسعد في نجاحه ببلوغ غايته أو القرب منها. وفي الثانية هي الألم، وهي السخط، وهي طلب المال، والجاه من غير وسيلة طبيعية، وطرقه المشروعة. فسائل ابنك قبل أن تسائلني، واختبره قبل أن تختربني: هل يجد لذة في تفتح الزهرة وأثمار الشجرة أكثر مما يجدر من حفنة من المال في يده يعددها ويقلبها ويلعب بها؟ إن كانت الأولى فشجع ابنك على أن يكون معلما، وإن كانت الأخرى موجهة إلى أي عمل غير التعليم، ولا تقع فيما يقع فيه الناس، إذا يستفتون شهوتهم في المنصب والجاه، ولا يستفتون ملكات أبنائهم وطبيعتهم واستعدادهم، ويختارون لأبنائهم من العمل ما يتفق والمنصب والجاه، ولا يتفق والطبائع والاستعداد، فيبوءون بالفشل الذي يبوء من حاول أن يجعل من النحاس ذهبا. ومن الحديد نحاسا، فلا المنصب نالوه، ولا ما هم أهل له أدركوه، ووقفوا وسط السلم، لا فوق ولا تحت، أو علقوا في الهواء، في السماء ولا في الأرض.

كل ذي صنعة منتج، أو مبدع، أو خالق، فالنجار والحداد والمثال ونحوهم يبدعون من المواد الخام صورا لم تكن، قد يبلغون في الانتاج جدا يستخرج الاعجاب والعجب ولكنهم مهما يبلغوا لا يصلوا إلى إبداع المعلم، وسمو صناعته، وسحر فنه.

ماذا يصنع المعلم؟

إنه يجلو أفكار الناشئين والشباب، ويوقظ مشاعرهم، ويحيى عقولهم، ويرقي إدراكهم. إنه يسلحهم بالحق أمام الباطل، والفضيلة ليقتلوا الرذيلة، وبالعلم ليفتكوا بالجهل أنه يملأ النفوس الخامدة حياة، والعقول النائمة يقظة

والمشاعر الضعيفة قوة إنه يشعل المصباح المنطفىء، ويضيء الطريق المظلم، وينبت الأرض الموات، ويثمر الشجر العقيم. إن المعلمين عدة الأمة في سرائها وضرائها، وشدتها ورخائها، لا تنتصر في حرب إلا بقوتهم، ولا تنهزم إلا لضعفهم، ولا يزهو العلم فيها إلا بهم، ولا ترقي مصانعها ومتاجرها إلا برقتهم. هم منشئوا الجيل، وباعثوا الحياة، ودعاة الانتباه، وقادة الزمن، هم عنوان الأمة ومظهر ضعفها وقوتها، في عقلها وقلبها وخلقها؛ لأنهم يصنعون القوالب التي تصب فيها ابناؤها وبناتها، ويشكلونهم بالأشكال التي يتصورونها ويصنعونها.

المعلم يملك نفوساً وعقولاً ومشاعر بعدد من يعلمهم، ومن يصل نفعه اليوم وغيره يملك مالا وضياعا، فإن كان ابنك - أيها الأب - ممن يفضل ملك النفوس والعقول على ملك المال والعقار فاجعله معلما، وإلا فليكن تاجرا أو محاميا أو مهندسا أو ما شئت، غير أن يكون معلما.

المعلم يتاجر، ولكنه يتاجر في الأرواح والعقول والمشاعر، ويكسب ويخسر، ولكنه يكسب نفوسا تتعلق به، وقلوبا تتجمع حوله، أو يخسر عقولا أتلفها ونفوسا أفسدها؛ فإن كان ابنك ممن له غرام بالنفوس والقلوب يكسبها فليكن معلما، وإلا فخير له أن يتاجر في الذهب والفضة، أو ما يدر الذهب والفضة، أما إن هو تاجر بالنفوس وأراد الذهب فبشره بالخسارة التي يمني بها رجل الدين إذا أراد الدنيا ورجل العلم إذا خدم بعلمه السياسة.

التعليم - أيها الأب - نوع من الرهبنة، انقطع صاحبه لخدمة العلم، كما انقطع الراهب لخدمة الدين - أو إن شئت فقل أن الراهب يعبد ربه من طريق تبتله واعتكافه، والمعلم يعبده عن طريق علمه وتعليمه؛ كلاهما زهد في الدنيا إلا بقدر، وانقطع عن الناس إلا ما يمس عمله، وكلاهما ركز لذاته وسعادته فيما نصب له نفسه، فإن رأيت راهبا ينحرف ببصره إلى زخرف الدنيا وزينتها فهو راهب فسد، وإن رأيت معلما يجعل غرضه الأول المال والجاه وعرض الدنيا فهو - كذلك - معلم فسد.

كم في الدنيا من إناس أشقياء أكبرهم شقائهم ناشيء من أنهم يعملون فيما

لم يخلقوا له، هذا مهارته في يده يعمل بعقله، وهذا مهارته في عقله يعمل بيده، وهذا مهارته في قلبه يعمل بيده أو عقله، وهذا مالي يعمل عالما، وهذا عالما يعمل ماليا وهكذا. ومن هذا القبيل صنف من المعلمين لم يخلقوا للتعليم، وإنما خلقوا للمال، فأجسامهم في التعليم، وطموحهم للمال. فلما لم يصلوا إلى المال. وذلك طبيعي - عذبوا عذابا شديدا، وضاقت نفوسهم، واضطربت عقولهم، وفشلوا في التعليم والمال معا. نسوا أن التعليم عمل روحي لا يصلح له إلا من تجرد للروح وشئونها. وقلبوه إلى عمل آلي فحرموا لذة الروح، ولم ينجحوا في العلم الآلي. وكانت حجرة التعليم سجنا، وعلاقتهم بالمتعلمين علاقة السجان بالمسجونين: فلم ينجحوا في التعليم الذي قيدوا أنفسهم به، ولا في المال الذي طمحوا إليه. وكان من الخير، أن يريحوا أنفسهم من التعليم، ويريحوا التعليم من أنفسهم. لقد فهموا - كما يفهم الماليون - أن مقياس النجاح في الحياة سعة لرزق، وعظم لراتب، وتدفق المال، فلما لم يجدوا شيئا في أيديهم عدوا أنفسهم خاسرين، فنقموا على أنفسهم. وعلى الزمان، وعلى حرفة التعليم، وعلى القدر الذي ألجأهم إليها، وفاتهم أنهم غلطوا في مقياس النجاح - فوزنوا بالمتر، وقاسوا الطول بالقنطار؛ فمقياس النجاح في الحياة العلمية غير الحياة المالية، والمناصب الحكومية.

ومع هذا فلهم بعض العذر في الشكوى من الضيق والضنك؛ فنظم الحياة يسرت العيش للراهب ولم تيسره للمعلم، جعلت الراهب يعيش لنفسه وربه، وقطعت صلته بالأسرة فتخفف من أعبائها، ولكنها أباحت للمعلم أن يتزوج، وأن يكون رب أسرة، ثم طالبته أن يترهب، فإن ترهب هو لم تترهب زوجه وولده، فهو يحلق بنفسه وعمله في السماء، وأسرته تجذبه في عنف إلى الأرض، يرضى بكسب القلوب، ويسر بتفتح الزهور. ويعد نفسه غنيا بملك النفوس. ولكن ذلك كله لا يغني فتيلا عن أسرته، فهي تريد المال الصامت، ولا يرضيها ملك النفوس الناطقة. فهو بائس مسكين، مضطرب بين مُثله السماوي، ومُثل أسرته الأرضي، وغناه النفسي وفقرهم المادي، وقناعته بلذته الروحية، وإلحاقهم في طلب لذاتهم المادية. وقد يكون مثل المعلم صحيحا وسليما لو عاش وحده،

وطمح وحده، وتغني وحده، كما هو شأن الراهب. أما وهو معلم في معهده مثقل بالأسرة في بيته فتلك مشكلة المشكلات في العالم كله.

لو عقل الناس لأغنوا المعلم، وأمكنوه من التفرغ لعلمه ولانتاجه ولخلقه. ولو قاسوا الأشياء بفوائدها لقوموا المعلم أكبر قيمة، ولكن أنى هذا، وتقويم الأشياء في الدنيا من أول عهدها إلى اليوم تقويم أخرى بني على نظر أحمق!!.

هذا كل مهارته أن يثر الضحك بمنظره، أو بمنطقة، أو بحركاته، فينهال عليه المال انهيالا. وهذا يثير الشهوة بالفاظه وخدعة فيتدفق عليه المال بالهيل والهيلمان، وهذا شاب سخيف غر كل ميزته أنه ابن غني مات والده فانتقلت إليه ثروته التي لا تحصى، ولا خير للمجتمع منه. وهذا وذاك من الأمثلة الوافرة. وبجانب هؤلاء جميعا نابغة لا يجد قوته، ومعلم لا يجد الكفاف. كل ما في الدنيا من أمثلة يدل على فساد التقويم. كتاب مليىء بالحكمة بدرهم. وحبة لؤلؤ - ليست لها قيمة ذاتية - بآلاف. ومجهود الآلاف من الناس يحرثون ويزرعون لا يساوي خاتما من ماس تتزين به المرأة ساعة في العمر.

ولاعب تقوّم لعبته بالمئات. مكتشف لا يقوّم اكتشافه بشيء. وعلى الجملة فقد عجز العقل أن يدرك «أساس التقويم» عند الناس؛ فلا هو مقدار ما في الشيء من منفعة، ولا ما فيه من عدم المنفعة، ولا هو الجمال ولا القبح، والخداع ولا الصراحة. ولا الصدق ولا الكذب، ولا الحق ولا الباطل، لا شيء من ذلك كله. ولا شيء غير ذلك كله صالح لأن يفسر أساس التقويم عند الناس. ومن مصائب المعلمين أنهم كثيرون، وأنهم يجب لمصلحة الدولة أن يكونوا كثيرين. فلا بد أن لكل طفل وطفلة أن يكون له معلم . فكان لا بد من المعلمين يتناسبون في الكثرة مع المتعلمين. ومن مقتضيات كثرتهم أن مدى زمن التعلم يبلغ عند كثير من أفراده الأمة ثلث عمرهم أو أطول، وكثرة العدد في المهن حليف الفقر. فلو قومتهم الدولة قيمتهم الذاتية التي يستحقونها لم تكلفهم خزائنها، ولم تسد مطلبهم ميزانيتها. فكان الفقر لهم من مقتضيات الحال، وحروف الزمان. وعلى كل حال منفذ لهم من ضيق اليد إلا سعة النفس، ومن الفقر في المادة إلا غنى الروح، ومن

الحياة اللاصقة بالأرض إلا السمو إلى السماء، ومن الشكوى من سوء تقويم الناس للأشياء إلا إنشاؤهم مملكة روحية في أنفسهم، تقوم فيها الأشياء تقويما صحيحاً عادلاً.

قص - أيها الأب - هذه القصة على أبنك، واشرح له ما غمض، وفصل له ما أجمل، ثم اسأله بعد: هل هو راضي عن التضحية كما يضحي الجندي؟ وهل هو قابل أن يجد من لذته كما يجد الراهب؟ وهل هو مستعد أن يتعزى بالمعنويات عن الماديات، وأن يخلق في نفسه عالما فيه كل ضروب القناعة، وتحل فيه اللذائذ العقلية والروحية محل اللذائذ الجسمية؟

إن كان كذلك فدعه يكن معلما، وإلا فجنبه الشقاء.

المعلم صانع حضارة

محمد علي العريان[١٧٦]

جوهر المسألة هو أن التعليم يقترن ببدء الوعي بالذات، وبدء تحمل مسؤولية الوجود.

ومعنى كلمة «يعلم» أو «يربي» باللاتينية هي: «المبادرة والقيادة».

ومن المعروف أن كلمة Educator (مرب) مشتقة من مقطعين لاتينيين أحدهما Ducere ومعناه «يقود» أو يفضي «والثاني e أو ex معناه «من». وبهذا يعني «التعليم... إلى... من» أي إعطاء معرفة إلى متعلم تستخلص من المتعلم شيئا جديدا.

والواقع أن أي عملية وعي أو حياة تبدأ بموقف «تعليمي».

وتاريخ التعليم والمعلم لم يبدأ ببدء إنشاء المدارس المقصودة وإنما بدأ منذ كان للإنسان وجود. كان «أرازموس» يقول: «سلمني إدارة التعليم ردحا من الدهر أتعهد لك بأن أقلب وجه العالم بأسره».

وكان «أرازموس» معاصرا «لمارتن لوثر» المصلح الديني المعروف، ويشاطره الاعتقاد في وجوب إصلاح المجتمع من الخلل الشديد الذي ألم بتعليمه وتعاليمه، ولكنه يخالفه في أفضل الوسائل المؤدية لذلك. فـ «لوثر» آثر أن يتبع سبيل الثورة، و«أرازموس» كان يؤثر سبيل التطور التدريجي عن طريق التعليم وإعداد المعلم الصالح.

---

(١٧٦) لويز شارب، ترجمة محمد علي العريان، «لماذا نعلم؟» القاهرة: عالم الكتب، ١٩٦٤ ص ١٠ - ١٦.

وكان الإمام الغزالي يقول: «لولا المعلمون لصار الناس مثل البهائم أي أنهم بالتعليم يخرجون من حد البهيمية إلى حد الإنسانية».

وهذا «ج.م. بارزون» أحد جهابذة التعليم في القرن العشرين ومن أكثر المعلمين اهتماما بقضية المعلم، يؤكد هذا المعنى العميق الذي أشار إليه الإمام الغزالي فيقول: «إن السبب الذي من أجله نحتاج إلى التربية هو أن الأطفال لا يولدون بشرا بل يصيرون بشرا بالتربية».

على أن أهم ما ينصب عليه اهتمامنا في ذلك كله هو أن تاريخ العلم أو تاريخ الحضارة، أو تاريخ البشرية، أو الأنسنة أو الأنسية هو تاريخ المعلم نشوءا وارتقاء. وشراح الحضارات، ودارسو الثقافة الإنسانية يجدون في طريقة إعداد المعلم مفتاحا دليليا لتقويم الحضارة وفلسفة الثقافة من عصور السحر والكهانة إلى عصر الذّرة، والتلفزيون، وغزو الفضاء.

ضرورة التأديب

أبو الحسن الماوردي(١٧٧)

اعلم أن النفس مجبولة على شيم مهملة، وأخلاق مرسلة، لا يستغني محمودها عن التأديب، ولا يكتفي بالمرضي منها عن التهذيب، لأن لمحمودها أضداد مقابلة، ويسعدها هوى مطاع، وشهوة غالبة؛ فإن أغفل تأديبها تفويضا إلى العقل، أو توكلا على أن تنقاد إلى الأحسن بالطبع، أعدمه التفويض دَرْك المجتهدين، وأعقبه التوكل ندم الخائبين، فصار من الأدب عاطلا، وفي صورة الجهل داخلا، لأن الأدب مكتسب بالتجربة، أو مستحسن بالعادة.

ولكل قوم مواضعه كل ذلك لا ينال بتوقيف العقل، ولا بالانقياد للطبع، حتى يكتسب بالتجربة والمعاناة، ويستفاد بالدربة والمعاطاة، ثم يكون عليه العقل قيِّما، وزكي الطبع إليه مسلماً. ولو كان العقل مغنيا عن الأدب، لكان أنبياء الله تعالى عن أدبه مستغنين، وبعقولهم مكتفين.

والتأديب يلزم من وجهين: أحدهما، ما يلزم الوالد لولده في صغره. والثاني، ما لزم الإنسان في نفسه عند نشأته وكبره.

فأما التأديب اللازم للأب، فهو أن يأخذ ولده بمبادىء الآداب ليأنس بها، وينشأ عليها، ويسهل عليه قبولها عند الكبير، لاستئناسه بمبادئها في الصغر، لأن نشأة الصغير على الشيء، تجعله متطبعا به. ومن أغفل في الصغر، كان تأديبه في الكبر عسيرا..

---

(١٧٧) أدب الدنيا والدين، تحقيق مصطفى السقا، بيروت: دار الكتب العلمية، ط ٤، ١٩٧٨ ص ٢٢٦ - ٢٢٩.

وأما الأدب اللازم للإنسان عند نشأته وكبره فأدبان: أدب مواضعه واصطلاح، وأدب رياضة واستصلاح.

فأما أدب المواضعة والاصطلاح، فيؤخذ تقليدا على ما استقر عليه اصطلاح العقلاء، واتفق عليه استحسان الأدباء، وليس لاصطلاحهم على وضعه تعليل مستنبط، ولا تفاقهم على استحسانه دليل موجب، كاصطلاحهم على مواضعات الخطاب، واتفاقهم على هيئات اللباس، حتى إن الإنسان الآن إذا تجاوز ما اتفقوا عليه منها صار مجانبا للأدب، مستوجبا للذم.

أما أدب الرياضة والاستصلاح فهو ما كان محمولا على حال لا يجوك في العقل أن يكون بخلافها، ولا أن تختلف العقلاء في صلاحها وفسادها. وما كان كذلك فتعليله بالعقل مستنبط، ووضوح صحته بالدليل مرتبط، وللنفس على ما تأتي من ذلك شاهد، ألهمه الله تعالى إرشادا لها فقال **﴿فألهمها فجورها وتقواها﴾**، أي كما قال ابن عباس «بين لها ما تأتي من الخير وتذر من الشر».

فأول مقدمات أدب الرياضة والاستصلاح: ألا يسبق إلى حسن الظن بنفسه، فيخفي عنه مذموم شيمه، ومساوىء أخلاقه.

للتعلم ميول وقدرات وشروط

أبو هلال العسكري(١٧٨)

قال بعض الأوائل:

«ولا يتم العلم إلا بستة أشياء: ذهن ثاقب، وزمان طويل، وكفاية، وعمل كثير، ومعلم حاذق، وشهوة. وكلما نقص من هذه الستة شيء، نقص بمقداره من العلم».

(ويعلق أبو هلال العسكري على هذا النص شارحا، فيقول):

لم يذكر «الطبيعة» (ويقصد بها السجية والفطرة). وهي غير الذهن الثاقب. ألا ترى أن الشاعر قد يكون ذهنا، ولا يكون مطبوعا، ويكون أعقل من صاحبه، وله مثل عنايته، ويكون صاحبه أشهر منه، لأن الطبيعة تعين العقل وتفسح له. . . وتسهل الطريق، وتقرب البعيد.

وذكر «الشهوة» لأن النفس إذا اشتهت الشيء، كان أسمح في طلبه، وأنشط لالتماسه، وهو عند الشهوة أقبل للمعاني. وإذا كان كذلك لم تدخر من قواها، ولم تحبس من مكنونها شيئا، وآثرت كد النظر على راحة الترك. ولذلك قيل؛ يجب على طالب العلم أن يبدأ فيه بالمهم، وأن يختار من صنوفه ما هو أنشط له، وطبعه به أعني، فإن القبول على قدر النشاط، والبلوغ على قدر العناية.

وذاك «الكفاية» (أي ما يكفي المتعلم من مال يفرغه للتعلم) لأن التكسب

---

(١٧٨) الحث على طلب العلم والاجتهاد في جمعه، (تحقيق مروان قباني)، بيروت: المكتب الإسلامي، ١٩٨٦، ص ص ٤٧ - ٤٩.

وتعذر المعاش مقطعة، والرغبة إلى الرجال مذلة، والحاجة تميت النفس وتفسد الحسن.

وذكر «المعلم الحاذق» لأنه بما أخذ المتعلم سوء عبارة المعلم، وذلك إذا لم يكن حاذقا بطرق التعليم، عالما بتقديم المبادىء، وإذا كان كذلك لم يحل المتعلم منه بطائل، لأن المقدم إذا آخر، والمؤخرة إذا قدم، بطل نظام التعليم، وضلت مقدمات الأمور، فآذى المتعلم ذلك، وإن اجتهد إلى البعد والتأخر، وعلى قدر الأساس يكون البناء.

وذكر «ثقوب الذهن» لأنه علة القبول وسبب الفهم، والبلادة تنافي ذلك الفهم والقبول، والبليد لا ينفعه طول التعليم، كالصخر لا ينبت فيه بدوام المطر.

وذكر «كثرة العمل» لكثرة العلم، وكثرة العوائق والموانع، وقصر العمر، فمن لا يدأب في الطلب، ويكثر من الالتماس في وقت الفراغ، وقوة الشباب، قطعته القواطع بعد قليل، فيبقى صفراً وعاريا عَطِلاً.

أدب العالم مع طلبته

بدر الدين بن جماعة[179]

الأول: أن يقصد بتعليمهم وتهذيبهم وجه الله تعالى ونشر العلم وإحياء الشرع ودوام ظهور الحق وخمول الباطل.

الثاني: أن لا يمتنع من تعليم الطالب لعدم خلوص نيته، فإن حسن النية مرجو له ببركة العلم.

الثالث: أن يرغبه في العلم وطلبه... ويرغبه في ذلك بتدريج على ما يعين على تحصيله من الاقتصار على الميسور.

الرابع: أن يحب لطلابه ما يحب لنفسه ويعتني بمصالح الطالب ويعامله بما يعامل به أعز أولاده من الحنو والشفقة عليه والإحسان إليه والصبر على جفاء، ربما وقع منه نقص لا يكاد يخلو الإنسان له - ويبسط عذره بحسب الإمكان.

الخامس: أن يسمح له بسهولة اللقاء في تعليمة وحسن التلطف في تفهيمه... ولا يلقي إليه ما لم يتأهل له، لأن ذلك يبدد ذهنه ويغرق فهمه.

السادس: أن يحرص على تعليمه وتفهيمه ببذل جهد وتقريب المعنى له من غير إكثار لا يحتمله ذهنه أو بسط لا يضبطه حفظه، ويوضح لمتوقف الذهن العبارة ويحتسب إعادة الشرح له وتكراره. ويبدأ بتصوير المسائل ثم يوضحها بالأمثلة.

السابع: إذا فرغ الشيخ من شرح درس فلا بأس بطرح مسائل تتعلق به على

---

(١٧٩) بدر الدين بن جماعة، تذكرة السامع والمتكلم في أدب العالم والمتعلم، بيروت: دار الكتب العلمية، د.د ص ص ٤٦ - ٦٧.

الطلبة يمتحن بها فهمهم وضبطهم لما شرح لهم (فيشكر الفاهم ويعيد الشرح لغير الفاهم).

الثامن: أن يطالب الطلبة في بعض الأوقات بإعادة المحفوظات، ويمتحن ضبطهم لما قدم لهم من القواعد المهمة والمسائل الغريبة، ويختبرهم بمسائل تبني على أصل قرره أو دليل ذكره.

التاسع: لا يشير على الطالب بتعليم ما لا يحتمله فهمه أو سنه، ولا بكتاب يقصر ذهنه عن فهمه... وإذا علم أو غلب على ظنه أنه لا يفلح في فن أشار عليه بتركه الانتقال إلى غيره مما يرجى فيه فلاحه.

العاشر: أن يذكر للطلبة قواعد الفن التي لا تخدم.. هذا إذا كان الشيخ عارفا بتلك الفنون وإلا فلا يتعرض لها، بل ويقتصر على ما يتقنه منها.

الحادي عشر: أن لا يظهر للطلبة تفضيل بعضهم على بعض عنده في مودة أو اعتناء مع تساويهم في الصفات من سن أو فضيلة أو تحصيل أو ديانة(ولا بأس بالإشارة بالمجتهد أو بالمتأدب إذا قد بذلك التنشيط والتحلي بحسن الخلق).

الثاني عشر: أن يراقب أحوال الطلبة في آدابهم وهديهم وإخلاقهم باطنا وظاهرا (مستخدما في ذلك أساليب التأديب المناسبة).

الثالث عشر: أن يسعى في مصالح الطلبة وجمع قلوبهم ومساعدتهم بما تيسر عليه من جاه ومال عند قدرته على ذلك... وإذا غاب بعض الطلبة أو ملازمي الحلقة زائدا عن العدد سأل عنه وعن أحواله ... فإن كان مريضا عاده، وإن كان في غم خفق عليه، وإن كان مسافرا تفقد أهله.

الرابع عشر: أن يتواضع مع الطالب وكل مسترشد سائل... وينبغي أن يترحب بالطلبة إذا لقيهم وعند إقبالهم عليه ويكرمهم إذا جلسوا إليه ويؤنسهم بسؤاله عن أحوالهم وأحوال من يتعلق بهم.

ما يجب على المعلم من لزوم الصبيان

ابن سحنون[١٨٠]

ينبغي للمعلم أن يجعل لهم وقتا يعلمهم فيه الكتاب، ويجعلهم يتخايرون، لأن ذلك مما يصلحهم ويخرجهم، ويبيح لهم أدب بعضهم بعضا، ولا يجاوز ثلاثا، ولا يجوز له أن يضرب رأس الصبي ولا وجهه، ولا يجوز له أن يمنعه من طعامه وشرابه إذا أرسل وراءه. . . .

ولا يجوز له أن يوكل تعليم بعضهم بعض. . . ولا بأس أن يأذن للصبي أن يكتب إلى أحد كتابا، وهذا مما يخرّج الصبي إذا كتب الرسائل.

وينبغي له أن يعلمهم الحساب، وليس ذلك بلازم له إلا أن يشترط ذلك عليه، وكذلك الشعر. . والعربية والخط وجميع النحو، وهو في ذلك متطوع.

وينبغي له أن يعلمهم إعراب القرآن وذلك لازم له، والشكل والهجاء، والخط الحسن، والقراءة الحسنة، والتوقيف، والترتيل، يلزمه ذلك. ولا بأس أن يعلمهم الشعر مما لا يكون فيه فحش من كلام العرب وأخبارها، وليس ذلك بواجب عليه.

وعليه أن يتفقده بالتعليم والعرض، ويجعل لعرض القرآن وقتا معلوما مثل يوم الخميس وعشية الأربعاء، ويأذن لهم في يوم الجمعة، وذلك سنة المعلمين مذ كانوا لم يعب ذلك عليهم.

ولا بأس أن يعلمهم الخطب إن أرادوا، ولا أرى أن يعلمهم ألحان القرآن (أو التحبير).

---

(١٨٠) ابن سحنون، أدب المعلمين، ملحق بكتاب، أحمد فؤاد الأهواني، التربية في الإسلامي، القاهرة: دار المعارف، ١٩٦٨، ص ث ٣٥٩ - ٣٦٣.

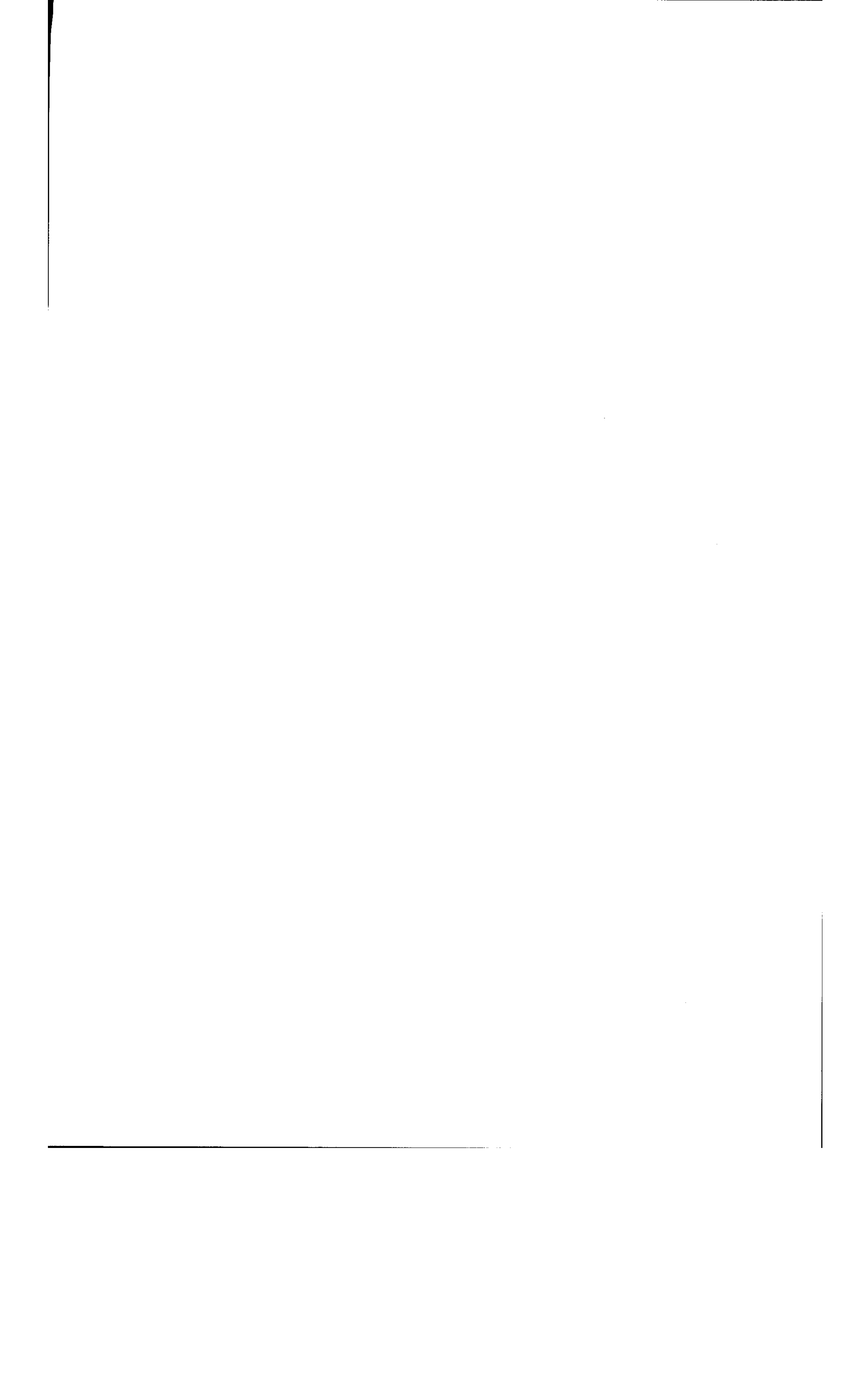
وليعلمهم الأدب فإنه من الواجب لله عليه النصيحة وحفظهم ورعايتهم وليجعل الكتاب من الضحى إلى وقت الانقلاب. ولا بأس أن يجعلهم يملي بعضهم على بعض لأن ذلك منفعة لهم، وليتفقد إملاءهم.

ولا يجوز للمعلم أن يرسل الصبيان في حوائجه. وينبغي له يأمرهم بالصلاة إذا كانوا بني سبع سنين، ويضربهم عليه إذا كانوا بني عشر. ويلزمه أن يعلمهم الوضوء والصلاة لأن ذلك دينهم، وعدد ركوعها وسجودها والقراءة فيها والتكبير وكيف الجلوس والإحرام... وليعاهدهم بتعليم الدعاء ليرغبوا إلى الله، ويعرفهم عظمته وجلاله، ليكبروا على ذلك. وينبغي أن يعلمهم سنن الصلاة... وأكره للمعلم أن يعلم الجواري ويخلطهن مع الغلمان، لأن ذلك فساد لهم... وعلى المؤدب أن يؤدبهم إذا آذى بعضهم بعضا ... ولا يجاوز في الأدب، ويأمرهم بالكف عن الأذى، ويرد ما أخذ بعضهم لبعض.

الفصل الرابع

التربية من منظور إسلامي

- مبادىء التربية الإسلامية
- أهداف التربية الإسلامية
- أساليب التربية في الإسلام



الفصل الرابع
التربية في الإسلام

مقدمة:

سنقدم في هذا الفصل أهم ملامح التربية التي دعائمها الأصول الإسلامية المبنية على تعاليم الكتاب والسنة، وهما المصدران الرئيسيان للتشريع، وهما المصادر الأولية في التربية الإسلامية أيضا، وسوف نقدم لمحة سريعة في هذا المجال، بالإضافة إلى أن هذه المادة تعرض في ثنايا كل قضية فلسفية البعد الإسلامي، والنظرة الإسلامية، فنجد ذلك واضحا من خلال عرضنا لقضية الحرية، والقيم.

أولا: مبادىء الإسلام المحددة للوجود:

يدعو الإسلام إلى عبادة الله، الواحد الذي لا شريك له، له الأسماء الحسني. لا تدركه الأبصار، ولكن نحس بوجوده وقوته وإدارته التي هي فوق إرادة البشر.

الإنسان في القرآن هو المخلوق الذي تتوازن فيه الجوانب العقلية والروحية، والمادية والنفسية وهو كل لا يتجزأ، فهو يتكون من عقل وروح وجسد. ولا يجب أن تطغى ناحية على الأخرى.

والإسلام لا يضحي بالفرد في سبيل المجتمع، كما لا يهمل المجتمع من أجل مصلحة الفرد، فالتوازن والشمول والتكامل هي من الجوانب التي يدعو إليها الإسلام.

الكون الذي نعيش فيه من نصع الإله الواحد، وهذا الكون هو كتاب مفتوح، يدل على عظمة الخالق، جعل الله الإنسان خليفته في الأرض، فيمشي فيها ويأكل من رزقه، ويعمرها، وسوف يحاسب على ما قدمت يداه، وما منحه الله من خيرات.

فالكون الذي نحيا فيه، يشمل أبعاده المادية، من محسوسات ومظاهر ملموسة، كما يضم عالم من الغيب والجوانب اللامادية التي لا يراها الإنسان، من ملائكة، وشياطين، وجان، وغير ذلك من الغيبيات التي يجب أن نسلّم بها كمسلمين.

ثانيا: المعرفة في الإسلام:

والمعرفة في الإسلام هي مصدرها الكتاب والسنة وهما المصدران الرئيسان للتشريع وأساس المعرفة، ثم المصادر الثانوية التي تشمل الاجتهاد، والعرف والتقاليد والقياس، وآراء الصحابة والسابقون من علماء التربية.

كما أن المصدر الآخر للمعرفة هو الكون، والموجودات التي حولنا من مظاهر للحياة، يفحصها الإنسان ويكتشفها فيتعلم ويبدع ويأتي بمعارف جديدة.

وطبيعة المعرفة في الإسلام لا تقف عند الجوانب المادية، أو المعنوية فقط فإن كل المعارف والحقائق يجب أن يكون لها قيمة ما دامت في مصلحة الفرد والجماعة ولا تتعارض مع مبادىء الدين، فالإسلام يتضمن المعارف المجردة المعنوية، من الغيبيات، كما يؤكد على التجربة وإعمال العقل في البحث والتفكير والتجريب. للحصول على المعارف والحقائق المادية.

أما وسيلة المعرفة، فإن الإسلام لا يقتصر في إدراك المعرفة ولا يقصرها لدى الإنسان على التدبر بالعقل فقط، بل بالحواس والنظر، والتجريب. فالإسلام

يخاطب العقل، كما يخاطب الوجدان، والأنفس، وكذلك الحواس فهي وسائل للمعرفة واليقين.

ومستويات المعرفة متعددة:

فالمعرفة اللدونية، هي قاصرة على الرسل والأنبياء، والمعرفة اللإهامية، (أو الحدسية) وهي عند بعض الناس، والمعرفة التجريبية، والمعرفة الاستطلاعية، وغيرها من القدرات، والمعارف التي تناسب المتعلمين، وكل فرد وفق قدراته واستعدادته.

ثالثا: القيم الإسلامية:

ومن حيث القيم، فالمبادىء التي ينشدها الإسلام وتعاليمه السمحة، هي الأسس والقواعد وركائز السلوك الإنساني، والقيم التي يجب أن نتمسك بها. ومن هنا فالقيم ثابتة لا تتغير وهي مطلقة، وموضوعية، وجوهرية وأزلية. نحن ننشدها لذاتها، ونطبقها حتى نؤكد أننا نطبق مبادىء الإسلام ونمارسه، وكذلك نحن نؤدي ذلك امتثالا لأوامر الله سبحانه وتعالى، من أجل رضاه ومن ثم من يتبع الحسنة ويسير وفق مبادىء وقيم الدين فهو شخص محبوب من أفراد مجتمعه، فقد حقق النفع برضاء الله عليه، ورضا العباد أيضا، فتتحقق العدالة الاجتماعية والسلام الاجتماعي والخير للجميع.

إن من أهم أهداف التربية الإسلامية:

هي عبادة الله والعمل على سعادة الإنسان في الحياة الدنيا والآخرة.

تعمير الأرض وكسب الرزق، والتعاون من أجل إعلاء شأن الإسلام، والمسلمين.

- كذلك نشر العلم والتعليم والتعاون من أجل الخير.

ومن ثم نجد أن التربية الإسلامية تنطلق من مرتكزات منها:

المساواة في التعليم بين الجميع، وهو فريضة على كل مسلم ومسلمة. وأن

نطلب العلم من أي مكان، وفي كل وقت (تربية مستمرة)، وأن نطلب العلم ونتهله حتى ولو على يد بعض ممن ليسوا على ديننا. وأن يكون التعليم من أجل إعلاء كلمة الإسلام وخدمة الإسلام والمسلمين، أن التعليم يجب أن تكون فيه فرص متكافئة للجميع، وأن تتحقق العدالة بين القائمين عليه والدارسين فيه. وأن لا تكون هناك عقبات تحول دون تعليم أي مسلم.

وطرائق التعليم في الإسلام كثيرة مشتقة من الأسلوب القرآني، فهناك أسلوب الموعظة الحسنة، والقدوة، والقصص القرآني، والمحاكاة، والترغيب والترهيب، والمناقشة والحوار، وأسلوب التجريب، وغيرها من الأساليب.

وإذا أردنا مدرسة إسلامية تطبق مبادىء الإسلام فسوف تكون على النحو التالي:

مدرسة ليس فيها اختلاط. مدرسة يوجد بها مكان للصلاة، وتقام فيها الصلاة في موعد يكون الجدول الدراسي مهيأ لذلك. أن يكون القدر المناسب من علوم الدين الإسلامي متضمن في مقررات الدراسة والمنهج المدرسي، أن يلتزم العاملين والطالبات بالزي الإسلامي، أن تعمل المدرسة وفق مبادىء الإسلام وتطبقه عمليا. أن تأخذ المواد المقررة المسحة الإسلامية (أسلمة العلوم).

ومن خلال هذه الإشارات السريعة نستطع أن تقدم طرائق وأساليب التربية في الإسلام.

من أساليب التربية الإسلامية*

- مقدمة:

تتميز التربية الإسلامية بأنها شاملة متكاملة تتضمن كل جوانب تربية الذات الإنسانية، فالتربية الإسلامية تتناول قدرات الإنسان واستعداداته التي ولد مزودا بها والتي وهبه إياها، وهي تستهدف أن يحسن الإنسان الاستفاده بهذه القدرات ولا يبدد طاقاته التي وهبه الله إياها.

---

* د. محمد حسن أحمد.

ولعل من أهم دلالات التربية أنها «مجموعة من الأساليب الفنية التي تهدف إلى إعطاء معارف ومهارات واتجاهات»، ونجاح العلمية التعليمية يتوقف على الأسلوب الذي يستخدمه المعلم في توصيل المعلومات والمعارف إلى تلاميذه بما يحقق اكتساب التلاميذ لهذه المعلومات عن رغبة واقتناع. كما يتوقف على قدرة المعلم في تهيئة نفوس المتعلمين مما يجعلهم على استعداد لاستيعاب كل معلومة تقدم إليهم.

ومما هو جدير بالذكر أن الإسلام الذي ندين به يتعهد الناس والناشئة بتربيتهم على قيمه الروحية والخلقية والجهادية والاجتماعية بأسلوب مفصل دقيق، وهذا التعهد يأخذ بحزم وإصرار ودافعية وشوق وإثابة دنيوية وأخروية، وهذه التربية هي التي خلفت أجيال القادة العادلين والمجتمعات الإسلامية الخيرة، وأساليب هذه التربية بسيطة غاية في البساطة واقعية بشكل تتحقق معه كل أهداف التربية، أساليب تجسدت فيها كل معاني الحب والتعاون والدافعية والايثار، كما أنبأت عن وضوح الغاية والهدف والرؤيا الموصلة إليهما، أساليب أنبأت عن فهم للطبيعة الإنسانية ولطبيعة الكون والحياة والقيم الإنسانية التي تضمنها الإسلام، أساليب لم تنفصل الفكرة فيها عن التطبيق وإنما شكلت الفكرة وتطبيقها واقع السلوك البشري في كل مجالات الحياة.

وإذا كان الناس فيما بينهم يختلفون باختلاف شخصياتهم وتباين دوافعهم وميولهم، فما يصلح لتوجيه بعضهم قد لا يجدي مع غيرهم والأسلوب الذي يستجيب له فريق من الناس قد لا يؤثر في فريق آخر، من أجل ذلك فإن للتربية الإسلامية أساليب متباينة لتحقيق الأهداف التربوية التي نقصدها.

ولسوف نحاول فيما يلي تبين أهم أساليب التربية الإسلامية مصحوبة بالشرح والتحليل وبيان أهميتها وفاعليتها وضرورة الأخذ بها معتمدين على آيات القرآن الكريم وأحاديث الرسول الكريم ﷺ.

١ - أسلوب القدوة:

تعد القدوة الحسنة أبرز أساليب التربية وأقربها إلى النجاح، فمن السهل

تأليف كتاب في التربية ومن السهل تخيل منهج وإن كان في حاجة إلى إحاطة وبراعة وشمول ولكن هذا المنهج يظل حبرا على ورق ما لم يتحول إلى حقيقة واقعة تتحرك في واقع الأرض ما لم يتحول إلى بشر يترجم بسلوكه وتصرفاته وأفكاره مبادىء المنهج ومعانيه.

والقدوة من أهم العوامل المؤثرة في تربية الناشئين وكذلك في توجيه الراشدين، فالفرد يتأثر بمن يراه «قدوة» له نموذجا للكمال أو النجاح، فمن أشق الأمور على كثير من الشباب تصور المعاني المجردة أو القيم المطلقة دون أن تستند إلى جوهر تقوم به وتظهر فيه لأن طبيعة الشباب أقرب إلى التحديد منها إلى الإطلاق وأقرب إلى التجسيد منها إلى التجريد ومن هنا كانت أهمية القدوة الحسنة التي هي بمثابة التحلي بمجموعة الفضائل التي قد يظن أنها فوق مستوى البشر وأنها أدنى ما تكون إلى المثل الأفلاطونية.

والمسلم في بناء شخصيته لا يبدؤها من فراغ بل يقيمها على العقيدة الصحيحة المتمثلة في الإيمان بالله تعالى، فكذلك في تكوين شخصيته إنما يبدؤها سلوكا وتطبيقا من القرآن والسنة الشريفة.

ويوجهنا القرآن الكريم إلى أن نتخذ الرسول ﷺ قدوة لنا نسير على هديه ونتأسى بأقواله وأفعاله، يقول الله تعالى **﴿لقد كان لكم في رسول الله أسوة حسنة لمن كان يرجو الله واليوم الآخر وذكر الله كثيرا﴾** (سورة الأحزاب)، والأسوة لغة القدوة وفيها لغتان كسر الهمزة وضمها يقال ائتسى فلان أي اقتدى به، والأسوة ما يتأسى به فيقتدي به في جميع أفعاله. أي لقد كان لكم أيها المؤمنون في هذا الرسول العظيم قدوة حسنة تقتدون به في إخلاصه وجهاده وصبره فهو المثل الأعلى الذي يجب أن يقتدي به في جميع أقواله وأفعاله وأحواله لأنه لا ينطبق ولا يفعل عن هوى بل عن وحي وتنزيل فلذلك وجب تتبع منهجه وسلوك طريقه، والله تعالى يقول **﴿وما أتاكم الرسول فخذوه وما نهاكم عنه فانتهو﴾** (سورة الحشر آية ٧).

والقدوة الحسنة التي نقصدها ليست قاصرة على نمط بعينه من أنماط السلوك الإنساني ولكنها القدوة الشاملة التي تستوعب كل المبادىء والقيم التي جاء بها الإسلام والتي تشمل كل جوانب الحياة الإنسانية، والرسول ﷺ هو القدوة الذي تمثلت فيه كل مبادىء الإسلام وقيمه وتعاليمه فقد كان ﷺ قدوة وهو في بيته وقدوة وهو في المسجد وقدوة في ميدان القتال وقدوة وهو سائر في الطريق وقدوة وهو يعاون الآخرين وقدوة في مظهره الشخصي، فهو قدوة سلوكية للمسلم في كل مكان في هذا الكون الذي خلقه الله. وإذا تعددت صور الاقتداء بالرسول لله فإنها تتكامل لتشكل الإطار العام لأسلوب القدوة في التربية الإسلامية.

ولسوف نبين فيما يلي بعض نماذج القدوة التي أرساها النبي ﷺ والتي استوعبت قيم الإسلام ومبادئه:

أ - قدوة الرسول ﷺ في الشجاعة:

يعلمنا الرسول ﷺ أن يكون المسلم شجاعا فلا يخشى إلا الله تعالى، وتكسب الشجاعة المسلم الجرأة في الحق فلا يكون المسلم جبانا ولا ضعيفا، وقد ضرب الرسول ﷺ أروع الأمثلة في الشجاعة في ميدان الجهاد، ففيما رواه البخاري - بسنده - عن البراء - رضي الله عنه - قال له رجل يا أبا عمارة وليتم يوم حنين قال لا والله ما ولّى النبي ﷺ ولكن ولي سرعان الناس فلقيهم هوزان بالنبل والنبي ﷺ على بغلته البيضاء وأبو سفيان بن الحارث آخذ بلجامها والنبي يقول أنا النبي لا كذب أنا ابن عبدالمطلب[١٨١].

ب - قدوة الرسول ﷺ في الثبات على الحق:

يعملنا الرسول ﷺ أن يكون المسلم ثابتا على الحق فلا يضعف ولا يخضع لأي ضغط مهما كان، وقد كان الرسول ﷺ المثل الأعلى في الثبات على الحق عندما واجهته جموع الشرك ووقف له خصومه وتفننوا في تقديم كل وسائل الإغراء

---

(١٨١) رواه البخاري، صحيح البخاري، كتاب الجهاد والسير، ج ٤، ص ٢٩.

ومحاولات الترغيب والترهيب لتحويله عن دينه فما كان منه إلا أن قال قولته الجريئة «والله لو وضعوا الشمس في يميني والقمر في يساري على أن أترك هذا الأمر ما تركته حتى يظهره الله أو أهلك دونه[١٨٢].

جـ - قدوة الرسول ﷺ في الغيرة على حرمات الله:

يعلمنا الرسول ﷺ أن يكون المسلم حريصا على دينه غيورا على حرمات الله تعالى، ولم يكن الرسول ﷺ يغضب لنفسه بل كان يغضب لله تعالى، ففيما رواه البخاري - بسنده - عن عائشة - رضي الله عنها قال «ما انتقم رسول الله ﷺ وسلم لنفسه في شيى يؤتى إليه حتى تنتهك حرمة من حرمات الله فينتقم لله»[١٨٣]. والغيرة على حرمات الله من أهم المبادىء التربوية التي تتكون نتيجة للعقيدة الصحيحة.

د - قدوة الرسول ﷺ في حياته المنزلية:

يعملنا الرسسول ﷺ أن تكون الأسرة المسلمة قائمة على أساس الحب والتعاون والمودة، وفيما رواه البخاري - بسنده - عن الأسود قال سألت عائشة ما كان الرسول ﷺ يصنع في بيته؟ قالت كان يكون في مهنة أهله - تعني خدمة أهله - فإذا حضرت الصلاة خرج إلى الصلاة»[١٨٤].

هـ - قدوة الرسول ﷺ في التواضع:

يعلمنا الرسول ﷺ أن نكون متواضعين فلا نتعالى ولا نتكبر على أحد من عباد الله، وقد كان رسول الله ﷺ المثل الأعلى في التواضع ولين الجانب فكان يجيب دعوة العبيد ويأكل مع الخادم ويجالس المساكين ويخدم أهله، وكان دائما يذكر

---

(١٨٢) ابن هشام، السيرة النبيوية، ج ١، ص ٢٤٠.
(١٨٣) صحيح البخاري، ج ٤، كتاب المناقب، ص ٤٢٢.
(١٨٤) صحيح البخاري، ج ١، كتاب الآذان، ص ١٧٢.

عن نفسه أنه عبدلله تعالى، عن عائشة - رضي الله عنها - أن النبي ﷺ - «كان يقوم من الليل حتى تتفطر قدماه فقالت عائشة لم تصنع هذا يا رسول الله وقد غفر الله لك ما تقدم من ذنبك وما تأخر؟ قال أفلا أحب أن أكون عبدا شكورا»[١٨٥].

و - قدوة الرسول ﷺ في الترويح:

يرى الإسلام المسلم على الفضيلة والكلمة الطيبة التي تريح الجسد وتسر النفس وقد كان الرسول ﷺ قدوة في الاستمتاع بحياته والترويح الذي يهدئ انفعالات الإنسان وغضبه وينمي مشاعر الحب والألفة، ففيما رواه البخاري - بسنده - عن أنس قال «كان النبي ﷺ أحسن الناس خلقا وكان لي أخ يقال له أبو عمير - قال أحسبه فطيما - وكان إذا جاء قال يا أبا عمر ما فعل التغير «نغر» كان يلعب به فربما حضر الصلاة وهو في بيتنا فيأمر بالبساط الذي تحته فيكنس وينضح ثم يقوم ونقوم خلفه فيصلي بنا»[١٨٦].

ز - قدوة الرسول ﷺ في توضيح موقف مشبه:

ينظر التلميذ إلى أستاذه على أنه النموذج والمثل الأعلى فيحاول أن يكون مثله ولكن إذا وجد التلميذ أستاذه الذي يقتدي به في موقف مريب؟ حينئذ يكون على المعلم أن يوضح موقفه على وجه السرعة حتى لا يسبب إحباطا وانتكاسا لتلاميذته، وقد أعطى النبي ﷺ القدوة في مثل هذا الموقف وهو المعصوم فعن علي بن الحسين رضي الله عنهما أن صفية زوج النبي ﷺ أخبرته أنها جاءت إلى رسول الله ﷺ تزوره في اعتكافه في المسجد في العشر الأواخر من رمضان فتحدثت عنده ساعة ثم قامت تتقلب فقام النبي ﷺ معها يقلبها حتى إذا بلغت باب المسجد عند باب أم سلمة مر رجلان من الأنصار فسلما على رسول الله ﷺ فقال النبي ﷺ على رسلكما إنما هي صفية بنت حييٌ فقالا سبحان الله يا رسول الله وكبر عليهما

---

(١٨٥) صحيح البخاري، ج ٦، كتاب تفسير القرآن، ص ١٦٩.
(١٨٦) صحيح البخاري، ج ١٠، كتاب الأدب، ص ٣٧.

فقال النبي ﷺ «إن الشيطان يبلغ من ابن آدم مبلغ الدم وإني خشيت أن يقذف في قلوبكما شيئاً»[(١٨٧)].

ح - قدوة الرسول ﷺ في ذكر فضائل أصحابه:

لعل من أهم المبادىء التربوية أن المعلم إذا قال لتلميذه كلمة طيبة وذكر له الجوانب الايجابية في شخصيته فإنه بذلك يعطيه الثقة بنفسه ويدفعه لأن يكون أفضل مما عليه، وهذا المبدأ له أهميته في التربية لما فيه من تعاهد المعلم لتلاميذه وحرصه عليهم. وقد كان النبي ﷺ يذكر مميزات أصحابه ويشيد بما فيهم من خصال طيبة ومن ذلك قوله ﷺ في شأن أبي بكر الصديق «لو كنت متخذا خليلا لاتخذت أبا بكر خليلا ولكن أخي وصاحبي»[(١٨٨)] ومنه قول النبي ﷺ في أصحابه جميعا «لا تسبوا أصحابي فلو أنفق أحدكم مثل أحدكم أحد ذهبا ما بلغ مدّ أحدهم ولا نصيفه».

وإذا كانت هذه بعض نماذج القدوة الحسنة في رسول الله ﷺ فإن هذه النماذج وغيرها كثير تقود المسلم إلى التمسك بقيم الإسلام ومبادئه التي توفر للشخصية المسلمة كل مقومات القوة وتمدها بمزيد من الحب لله ولرسوله ﷺ.

٢ - أسلوب الممارسة العملية:

يعد أسلوب الممارسة العملية من أهم أساليب التربية الإسلامية وذلك لكون التعلم والخبرة يتمان بالأسلوب المباشر الفعال الذي يتضمن الممارسة الفعلية والنشاط الذاتي للفرد والاشتراك الفعلي في عملية التعليم والتربية، وبهذا الأسلوب يكتسب الفرد المعارف والمهارات والخبرات اللازمة.

ويتميز أسلوب الممارسة العملية بفعاليته في التربية وهو من الأساليب التي يقرها علم النفس وعلماء التربية في العصر الحديث لأن عملية التربية بجوانبها

---

(١٨٧) صحيح البخاري، ج ٣، كتاب الاعتكاف، ص ٢٦٤.

(١٨٨) صحيح البخاري، ج ٥، كتاب فضائل الصحابة، ص ٥.

المختلفة لا تتم عن طريق التلقين والحفظ فقط بل تحتاج إلى الممارسة والنشاط الذاتي للفرد، ولهذا نجد أن التكاليف الإسلامية تقوم على التطبيق العملي كالصلاة والزكاة والصوم والحج مما يؤكد ضرورة الممارسة الواعية التي عبر عنها القرآن الكريم «بالفعل» أي العمل المؤثر في قول الله سبحانه وتعالى **﴿يا أيها الذين آمنوا لم تقولون ما لا تفعلون كبر مقتا عند الله أن تقولوا ما لا تفعلون﴾** (سورة الصف آية ٢ - ٣).

ولا يغيب عنا أن التربية مجموعة من النشاطات العملية المرتبطة ببعضها لتحقيق هدف عام، ولكي نكون أفراداً نافعين في المجتمع فلا بد أن نكون «قادرين على إعالة أنفسنا وكسب عيشنا ولعل من أسباب تأخر المسلمين اليوم الاكتفاء بالصياغات اللفظية الجميلة في كثير من الأمور العامة والخاصة دون أن يتغير السلوك العملي.

ومما يؤكد على أهمية أسلوب العمل أن العلم ينقص أو ينسى بترك العمل به أو الدعوة إليه أو نشره ويزداد ثراء بالعمل به والدعوة إليه وتعليمه للناس، وهذه حقيقة من حقائق التربية، ومن الطبيعي أن التعلم بأسلوب العمل أوقع في النفس وأدعى إلى تأكيد العلم واستقراره في الذاكرة، أما التعليم بقصد التطبيق فشرط من شروط صحة العلم وقبوله عند الله تعالى وهذا القصد يجعل تصور الطالب للأمور التي يتعلمها أعمق أثراً في نفسه وأقرب إلى الفائدة في الحياة العملية.

وكان النبي ﷺ يفضل إعطاء النموذج المثالي عمليا بالممارسة الفعلية أمام المتعلمين ويأمرهم بنقل ما رأوه إلى الآخرين وتعليمهم كما تعملوا. وقد روى البخاري - بسنده - عن مالك بين الحويرث قال «أتينا النبي ﷺ ونحن شببةٌ متقاربون فأقمنا عنده عشرين ليلة وكان رسول الله ﷺ رفيقا فلما ظن أنا قد اشتهينا أهلنا - أو قد اشقتنا - سألنا عمن تركنا بعدنا فأخبرناه قال أرجعوا إلى أهليكم فأقيموا فيهم وعلموهم ومروهم - وذكر أشياء أحفظها ولا أحفظها -

وصلوا كما رأيتموني أصلي. فإذا حضرت الصلاة فليؤذن لكم أحدكم وليؤمكم أكبركم»[189].

وكان رسول الله ﷺ - يعلم الصحابة في مدرسته ولكنه كان يحيط هذا التعليم بالإيمان بالله والخوف منه سبحانه وتعالى، وقد روى البخاري - بسنده - عن أبي هريرة - رضي الله عنه - أن رجلا دخل المسجد ورسول الله ﷺ جالس في ناحية المسجد فصلى ثم جاء فسلم فقال وعليك السلام ارجع فصل فإنك لم تصل فقال في الثانية أو في التي بعدها علمني يا رسول الله فقال «إذا قمت إلى الصلاة فأسبغ الوضوء ثم استقبل القبلة فكبر ثم أقرأ بما معك من القرآن ثم أركع حتى تطمئن راكعا ثم ارفع حتى تستوي قائما ثم اسجد حتى تطمئن ساجدا ثم ارفع حتى تطمئن جالسا ثم افعل ذلك في صلاتك كلها»[190].

ومن الطبيعي أن الصحابي عاد فصلى كما علمه رسول الله ﷺ بقرينة تكرار صلاته قبل ذلك، وفي الحديث تشويق الرسول الكريم لهذا المتعلم وتركه يحاول تصحيح خطئه بنفسه أو يعجز فيسأل، كما أن النبي ﷺ لم يبين له الصلاة حتى سأل عنها بنفسه فكان أوقع في نفس المتعلم وأدعى إلى قبوله وانطباع أعمال الصلاة في ذاكرته.

وهكذا يتضح أن التربية باستخدام أسلوب الممارسة العملية لها مكانة كبيرة في الإسلام لأن أداء الفرائض قائما على محاكاة ما كان يفعله الرسول ﷺ وصحابته الذي عاصروه وشاهدوا كيف يعمل ونقلوا عنه، وإن من علماء المسلمين من يجعل عمل أهل المدينة مقدما في السير على نهجه على ما عداه من الأدلة.. ولقد قرأنا ما فعله الحسن والحسين - وكانا صبيين - حين شاهدا رجلا يتوضأ فلا يحسن الوضوء فطلبا إليه أن يحكم بينهما أيهما يحسن الوضوء أكثر من صاحبه فلما أتما وضوءهما أدرك الرجل ما كان يقع فيه من قصور وشكر لهما نصحهما وقال بل أنا الذي احتاج إلى إحسان وضوئي.

---

(١٨٩) صحيح البخاري، ج ٩، كتاب أخبار الآحاد، ص ١٠٧

(١٩٠) صحيح البخاري، ج ٨، كتاب الاستئذان، ص ٦٩.

٣ - أسلوب الأمثال:

يعد أسلوب الأمثال واحدا من أهم أساليب التربية الإسلامية، فللمثل في الكلام أهمية كبرى ومكانة هامة ووظيفة لا تنكر فائدتها، وللمثل تأثير عجيب في الآذان وتقرير غريب لمعاينة في الأذهان ويجتمع في المثل أربعة لا تجتمع في غيره من الكلام: إيجاز اللفظ، إصابة المعنى، حسن التشبيه، جودة الكفاية.

والأمثال أسلوب تربوي هام استخدمه العرب قبل الإسلام فقد كان للأمثال دور كبير في تعليم الأبناء وقد ذاع استخدامها في البيئة الجاهلية التي تشتد فيها الحاجة إلى خلاصات التجارب لينتفع بها الصغار ويسيرون على هديها، والأمثال ليست إلا خلاصات للتجارب صدرت في أكثر حالاتها عن دقة وذكاء وبصيرة في عبارة موجزة تلقى عقب حادثة ما، تلخص نتائج الموقف وتستخلص العبرة منه فتلقفها الألسنة فتذيع وتنتشر وتصبح مثلا يلقى في كل موقف مشابه للموقف الذي سيقت فيه العبارة أول ماسيقت.

وأسلوب الأمثال من أهم الأساليب في عملية التربية لما له من تأثير إيجابي في العواطف والمشاعر وفي تحريك دوافع الخير في النفس البشرية إذا ما استعمل بحكمة ووعي في الظرف المناسب لحالة الفرد.

وتبدو أهمية المثل في تقريب المعني والمجردات للأذهان في صور محسوسة وشرح الحقائق التي قد يغمض على العقول فهمها كتلك الحقائق المتعلقة بالأمور الغيبية، كما أن المثل يتناول قضايا ذات أهمية كبيرة في حياة الناس.

وقد أهتم القرآن الكريم بالمثل فاشتمل على أمثال عديدة ضربها الله تعالى لعباده تعليما وتربية ولأخذ العبرة والعظة، وقد نوه الحق سبحانه وتعالى عن ضرب المثل فقال **﴿وتلك الأمثال نضربها للناس وما يعقلها إلا العالمون﴾**، **﴿ولقد صرفنا للناس في هذا القرآن من كل مثل﴾** (سورة الإسراء آية ٨٩).

ومن الأمثال القرآنية قول الله تعالى: **﴿مثل الذين حملوا التوراة ثم لم يحملوها كمثل الحمار يحمل أسفاراً بئيس مثل القوم الذين كذبوا بآيات الله﴾** (سورة الجمعة

آية ٥). . فاختيار الحمار مثلا لتشبيه من يقرأ كتاب الله ولا يعمل به يثير انفعال الاشمئزاز من هؤلاء الناس والشعور بتفاهتهم وضياع عقولهم وإثارة انفعالات الكره والاحتقار لمعاني الشرك والكفر ولضياع التفكير السليم عند المشركين يقابله إثارة انفعال الارتياح لمعاني الإيمان لدى المؤمن والاعتزاز بالولاء لله لمجرد شعور المسلم بالخلاص مما وقع فيه هؤلاء المشركون والترفع عن أحوالهم بما هدى الله المؤمنين إليه.

ومن الأمثال النبوية ما رواه البخاري - بسنده - عن أبي موسى عن النبي ﷺ، قال «مثل ما بعثني الله به من الهدى والعلم كمثل الغيث الكثير أصاب أرضا فكان منها نقية قبلت الماء فأنبتت الكلأ والعشب الكثير، وكان منها أجادب أمسكت الماء فنفع الله بها الناس فشربوا وسقوا وزرعوا، وأصابت منها طائفة أخرى إنما هي قيعان لا تمسك ماء ولا تنبت كلأ فذلك مثل من فقه في دين الله ونفعه ما بعثني الله به فعلم وعلم ومثل من لم يرفع بذلك رأسا ولم يقبل هدى الله الذي أرسلت به»[١٩١].

ويبين الحديث أن النبي ﷺ ضرب لما جاء به من الدين مثلا بالغيث العام الذي يأتي الناس في حال حاجتهم إليه وكذا كان حال الناس قبل بعثة الرسول ﷺ فكما أن الغيث يحي البلد الميت فكذا علوم الدين تحي القلب الميت ثم شبه السامعين له بالأرض المختلفة التي ينزل بها الغيث فمنهم العالم المعلم بمنزلة الأرض الطيبة شربت فانتفعت في نفسها وأنبتت فنفعت غيرها، ومنهم الجامع للعلم المستغرق لزمانه فيه غير أنه لم يعمل بنوافله ولكنه أداة لغيره فهو بمنزلة الأرض التي يستقر فيها الماء فينتفع الناس به ومنهم من يسمع العلم فلا يحفظه ولا يعمل به ولا ينقله لغيره فهو بمنزلة الأرض السبخة التي لا تقبل الماء وتفسده على غيرها.

وفي الحديث ما يدفع المسلم إلى أن يتعلم العلم ويعمل به ويعلمه ليتميز ويكون أفضل من غيره ويعود ذلك على نفسه وغيره بالخير الكثير.

---

(١٩١) صحيح البخاري، ج ١ كتاب المعلم ص ٠٣.

ويحمل الأثر التاريخي لناقصة الرجل المجوسي الذي كان يحاور عالما مسلما في بغداد قائلاً أتدعون أن المؤمن منكم يذهب إلى الجنة بعد الموت ويجد في الجنة ثمارا كلما أكل منها شيئا لا تنقص، كيف ذلك وأي شيء نأخذ منه أي شيء ينقص؟ فرد المسلم قائلا أرأيت لو أنك أشعلت سراجك ثم جاء أهل بغداد جميعا فأشعلوا من سراجك أينقص ذلك من ضوء سراجك شيئا؟ هكذا أفحم العلم والحكمة وضرب المثل الرجل المجوسي ولكنه راح يحاور المسلم قائلا إنكم تدعون أنكم تأكلون في الجنة ولا تتغوطون فرد المسلم قائلا وماذا في هذا من العجب الجنين في بطن أمه يأكل ويتغذى ولا يتغوط. أرأيت كيف أن المثل يعلم المسلم التفكير السليم والقياس الصحيح والتعرف على القضايا الكثيرة ذات الأهمية البالغة للمسلم.

٤ - أسلوب القصة:

تأتي القصة من «قص» أثره أي تتبعه وكذا «اقتص أثره» و«تقصص أثره» و «القصة» الأمر والحديث و«القصاص» القود، وقد أقص الأمير فلانا من فلان إذا اقتص له منه فجرحه مثل جرحه أو قتله قودا.

وقد وردت مادة القصة في القرآن الكريم في عدة مواضع ولها معان عدة، فقد وردت بمعنى تتبع الأثر من ذلك قوله تعالى ﴿**وقالت لأخته قصية**﴾ (سورة القصص آية ١١) أي تابعي أثره، ووجه الشبه بين من يلقي القصة ومن يتتبع الأثر كون القاص يتتبع الأحداث فيخبر بها، ومن ثم نجد أن المفهوم اللغوي لكلمة قصة يدور حول «التتبع لأمر ما والإخبار به».

وتتميز القصة بأنها تشوق القارىء وتضطره لمتابعة أحداثها وأبطالها، والقصة أداة مرنة من جهة قوية التأثير من جهة أخرى مقبولة قبولا حسنا لدى الخاصة والعامة على حد سواء.

ويبدأ الاستمتاع بالقصة مع الطفل من الوقت الذي يستطيع فيه فهم ما يحيط به من حوادث وما يذكر له من أخبار وذلك في أواخر السنة الثالثة من عمره، فهوَ على صغر سنه ينصت للقصة الصغيرة التي تناسبه ويشغف بسماعها ويطلب المزيد

منها. . . وفي القصة فكرة ومغزى وخيال وأسلوب ولغة ولكل هذا أثر في تكوين الطفل، ومن هنا نشأت ضرورة الاستفادة من القصة في المدرسة وضرورة اختيار الصالح منها وكيفية عرضه على الطفل.

وتمثل القصة عاملا تربويا هاما في تهذيب الإحساس وترقية الوجدان والارتقاء بإنسانية الإنسان، ذلك أن القصة تمد المتعلم بألوان من الأدب الراقي في تعبيره وفكرته وفي ألفاظه وأساليبه، والقصة تعطي للمتعلم قيما إنسانية ومثلا عليا في إطار من التصوير الفني المبدع يشجع على التركيز والانتباه وهما أمران ضروريان في حياة الطفل التعليمية.

وقد استحوذت القصة على جانب كبير من توجيهات القرآن الكريم، وفي شأن قصص القرآن الكريم يقول الله تعالى **﴿نحن نقص عليه أحسن القصص بما أوحينا إليك هذا القرآن وإن كنت من قبله لمن الغافلين﴾** (سورة يوسف آية ٣) وفي بيان الغاية من القصص القرآنية يقول الله تعالى **﴿لقد كان في قصصهم عبرة لأولى الألباب ما كان حديثا يفتري ولكن تصديق الذي بين يديه وتفصيل كل شيء وهدي ورحمة لقوم يؤمنون﴾** (سورة يوسف آية ١١١)، ومن ثم استحوذت القصة على جانب كبير من توجيهات القرآن الكريم وبدأ ظهورها مع أوائل ما نزل من القرآن الكريم في مكة لتسهم في تأسيس قواعد الإسلام وتوضيح مبادئه.

وقد خضعت القصة القرآنية في موضوعها وطريقة عرضها للأغراض الدينية ولكن هذا الخضوع الكامل للغرض الديني لم يمنع بروز الخصائص الفنية في عرضها ولا سيما خصيصة القرآن الكريم الكبرى في التعبير وهي التصوير.

وتعد القصة القرآنية أول قصة ملتزمة بما تهدف إليه من دعوة إلى توحيد الله وبما تحث عليه من خلق قويم وتنهي عن الفساد والانحراف وبما تبثه من أدلة على صدق ما جاء به الرسول ﷺ.

وتهدف القصة القرآنية إلى إمداد الفرد والجماعة بالقيم الإسلامية فتربي المسلم على الثقة بالله والرضا بالقدر وتزويد القارىء والسامع بالعديد من المعارف والحقائق التي تفيد المسلم في حياته وتعاملاته مع الآخرين، وبذلك تعد القصة

الفرد والجماعة إعداداً صالحا من خلال المناداة بالفضائل الخيرة والدعوة إلى القيم النبيلة ويعد اهتمام القصة بهذا الجانب تأصيلا إسلاميا للتربية في العصر الحديث.

ومن القصص القرآني قصة أصحاب الكهف وما تدعو إليه من الإيمان بالله وحده وقصة ابني آدم وما تدعو إليه من التمسك بالعقيدة ونبذ الفواحش، وكذلك قصص الأنبياء مع أممهم التي يجد المسلم فيها العبرة والموعظة الحسنة.

وقد كان الرسول ﷺ شديد التأثر بقصص القرآن الكريم فكان يجد فيها لذاته ومتعته كما دل على ذلك قوله ﷺ في قصة موسى والخضر - عليهما السلام» يرحم الله موسى لوددنا لو صبر حتى يقص علينا من أمرهما. ولم يكن تأثره ﷺ تأثرا سلبيا بحيث لم يتجاوز مجرد الإعجاب والمتعة بل ظهر تأثره ﷺ وانفعاله مع قصص القرآن الكريم في مظاهر كثيرة منها تأثره بالقصص في سلوكه وأخلاقه ومن ذلك ما رواه البخاري - بسنده - عن عبدالله قال «قسم النبي ﷺ كبعض ما كان يقسم فقال رجل من الأنصار والله إنها لقسمة ما أريد بها وجه الله، وقلت أما أنا لأقولن للنبي ﷺ فأتيته هو وأصحابه فساررته فشق ذلك على النبي ﷺ وتغير وجهه وغضب حتى وددت أني لم أكن أخبرته ثم قال «قد أوذي موسى بأكثر من هذا فصبر»[(١٩٢)].

هذا وقد اشتملت السنة الشريفة على العديد من القصص في شتى موضوعات التربية بحيث اعتبرت القصة النبوية في المنزلة الثانية بعد القصة القرآنية، وذلك كقصة جريح العابد والدعوة إلى بر الوالدين، وقصة الثلاثة الذين أواهم المبيت إلى غار وأهمية العمل الصالح وقصة الرجل الذي سقى الكلب والرحمة بالحيوان وقصة غصن الشوك وإذالة الأذى من الطريق... فالسنة النبوية تذكر القصة وتستعين بها في شرح الحقائق والأفكار المطلوب بيانها كالصبر على القضاء وفضل التوبة والرجوع إلى الله، والصدق في المعاملة وفضل التوكل والرضا... إلى غير ذلك.

---

(١٩٢) صحيح البخاري، ج ١ كتاب العلم ص ٤١- ٤٢.

وهكذا نجد أن الهدف من القصة الإسهام في تكوين البناء الخلقي للإنسان المسلم ووضع الإطار الموجه لسلوكه وحفزه للتشبع بما تحمل من قيم واتجاهات وذلك إذا عرف المعلم كيف يهيء المناخ الذي يجعل للقصة تأثيرها ويحقق الهدف منها.

٥ - أسلوب الحوار:

يعد أسلوب الحوار أحد أهم أساليب التربية الإسلامية، ويعني أسلوب الحوار مشاركة المتعلم بالأسئلة والاستمتاع والفهم وذلك بما يبثه المعلم من معلومات وما يطرحه من أسئلة يحاور بها طلابه ويناقشهم لينمي لديهم التفكير واستدعاء المعلومات، فعن طريق الحوار يتم التعرف على معلومات جديدة وإدراك لمعرفة تم نسيانها، وينشط الحوار عقول التلاميذ ويجعلهم في حالة تهيؤ واستعداد لقبول ما يقدمه المعلم من معلومات جديدة.

وقد احتفى القرآن الكريم بأسلوب الحوار مبينا أهميته في تثبيت المعلومات والوصول إلى الحقائق، يبدو ذلك واضحا فيما عرضه القرآن الكريم من حوار تم بين الرسل وأقوامهم كالحوار الذي تم بين نوح وقومه وبين إبراهيم وأبيه وقومه وبين موسى وفرعون، يقول الله تعالى ﴿. . . **قال فمن ربكما يا موسى قال ربنا الذي أعطى كل شيء خلقه ثم هدى قال فما بال القرون الأولى قال علمها عند ربي في كتاب لا يضل ربي ولا ينسى الذي جعل لكم الأرض مهدا وسلك لكم فيها سبلا وأنزل من السماء ماء فأخرجنا به أزواجا من نبات شتى**. . .﴾ (سورة طة آية ٤٩ - ٥٣).

وعن الحوار الذي تم بين إبراهيم والنمروذ يقال الله تعالى ﴿**ألم تر إلى الذي حاج إبراهيم في ربه أن أتاه الله الملك إذ قال إبراهيم ربي الذي يحيي ويميت قال أنا أحي وأميت قال إبراهيم فإن الله يأتي بالشمس من المشرق فأت بها من المغرب فبهت الذي كفر والله لا يهدي القوم الظالمين**﴾ (سورة البقرة آيلا ٢٥٨).

وقد اشتملت السنة الشريفة على أسلوب الحوار بدا ذلك واضحا في العديد من أحاديث الرسول الله ﷺ كذلك الحديث المشهور بحديث جبريل عليه السلام

الذي سأل فيه جبريل النبي ﷺ والإيمان والإحسان وعن موعد قيام الساعة، وقد نوه الرسول ﷺ بأهمية هذه الأسئلة وإجاباتها في التعليم حيث قال في نهاية الحديث «هذا جبريل أتاكم يعلمكم دينكم».

وقد بوب البخاري في صحيحه باب بعنوان «طرح الإمام المسألة على أصحابه ليختبر ما عندهم من العلم وأخرج عن عبدالله بن عمر أن النبي ﷺ قال إن من الشجر شجرة لا يسقط ورقها وإنها مثل المسلم حدثوني ماهي؟ قال فوقع الناس في شجر البوادي قال عبدالله فوقع في نفسي أنها النخلة، ثم قالوا حدثنا ما هي يا رسول الله؟ قال هي النخلة»(١٩٣).

ففي الحديث محاورة الرسول ﷺ لأصحابه الذين يتعلمون على يديه وقد صور لهم الأشيار المعنوية وهي صفات المسلم بالأشياء المحسوسة المنظورة وهي النخلة وعندما صعب عليهم الجواب طلبوا من الرسول بيان الإجابة حتى تتم الفائدة.

ولأسلوب الحوار أهمية واضحة في تقوية الحجة والتمرن على سرعة التعبير والمناقشة والتفوق على الاقران والتعود على الثقة بالنفس، وقد كان الرسول ﷺ يستخدم أسلوب الحوار للتشويق وإثارة الانتباه فكان يسأل عن معاني بعض الألفاظ المعروف معانيها عندهم ليجيبوه بما يعرفونه من معانيها المشتهرة بينهم فإذا فعلوا ذلك بادر إلى تفسيرها وإعطائها المدلول الجديد الذي يريده، وذلك كقوله ﷺ «أتدرون ما المفلس؟ قالوا المفلس فينا من لا درهم له ولامتناع فقال إن المفلس من أمتي يأتي يوم القيامة بصلاة وصياح وزكاة. . . ويأتي وقد شتم هذا وقذف هذا وأكل مال هذا وسفك دم هذا وضرب هذا فيعطي هذا من حسانه وهذا من حسناته فإن فنيت حسناته قبل أن يقضي ما عليه أخذ من خطاياهم فطرحت عليه ثم طرح في النار»(١٩٤).

ولعل من أهم أنواع الحوار تلك العبارات التي كان يلقيها الرسول ﷺ

---

(١٩٣) صحيح البخاري، ج ١ كتاب العلم ص ٢٢٩.
(١٩٤) صحيح مسلم، ج ٤ كتاب البر والصلة، ص ١٩٩٧.

بصورة تشد الانتباه شداً كمثل قوله يوما عند أصحابه «والله لا يؤمن والله لا يؤمن والله لا يؤمن، هكذا بصيغة القسم وبالتكرار الذي يفيد التأكيد بضمير الغائب الذي لا يعود على مذكور، فالفعل المنفي لا يعرف من فاعله ولهذا قال الصحابة يا رسول الله لقد خاب وخسر من هذا؟ فقال ﷺ من لا يأمن جاره بوائقه»(١٩٥).

هذا ومن الضروري أن يكون المعلم مؤمنا محبا لرسالة العلم راغبا في الارتقاء بتلاميذه مستخدما في ذلك كل أسلوب ممكن.

٦ - أسلوب التربية بالأحداث:

تتخذ التربية الإسلامية من الأحداث أسلوبا هاما لتربية المسلم الواعي وذلك الأحداث تحوي العديد من العبر والعظات الأخلاقية والاجتماعية لكل إنسان يتأمل ويدرك ما حدث للآخرين نتيجة أفعالهم.

ويقدم القرآن الكريم آيات كثيرة مرتبطة بأحداث وقعت في عصر الرسول ﷺ وما يجب أن يعتبر به المتأمل لهذه الأحاديث وما فيها من دروس كثيرة ومنها الآيات التي نزلت في غزوات الرسول ﷺ مؤكدة أن الإيمان بالله تعالى مفتاح النصر وأن الكثرة العددية مع الإعجاب بالنفس لا تغني شيئا وأن القلب الموصول بالله تعالى مع الأخذ بأسباب القوة ينتصر بتوفيق الله، يقول الله تعالى: **﴿لقد نصركم الله في مواطن كثيرة ويوم حنين إذا أعجبتكم كثرتكم فلم تغن عنكم شيئا وضاقت عليهم الأرض بما رحبت ثم وليتم مدبرين ثم أنزل الله سكينته على رسوله وعلى المؤمنين، وأنزل جنودا لم تروها وعذب الذين كفروا وذلك جزاء الكافرين﴾** (سورة التوبة آية ٢٥ - ٢٦) وكان رسول الله ﷺ لا يدع حدثا دون أن يجعل منه درسا بليغا وموعظة مؤثرة ومن ذلك موقفه ﷺ يوم أهم قريشا شأن المرأة المخزومية التي سرقت وعز عليهم أن تنفذ فيها عقوبة القطع التي أمر الله بها في كتاب للسارق والسارقة ولجأوا إلى أسامة بن زيد حب رسول ﷺ يشفعونه في هذا الأمر الخطير أن يعفي المرأة من حد القطع ويقبل منها أي عقوبة أخرى ناسين أن

---

(١٩٥) صحيح البخاري، ج ٨ كتاب الأدب، ص ١٢.

العقوبة شيء وإقامة حد الله تعالى شيء آخر فكان لا بد من درس مبدئي يثبت معنى المساواة في العقوبات ويزيل أوهام الفوارق الطبقية بين الناس.

وقد جاء الدرس التربوي في حينه وموضعه فسمعته الآذان وفقهته العقول ووعته القلوب «أتشفع في حد من حدود الله يا أسامة؟ إنما أهلك من كان قبلكم أنهم كانوا إذا سرق فيها الشريف تركوه وإذا سرق فيهم الضعيف أقاموا عليه الحد وأيم الله لو أن فاطمة سرقت لقطعت يدها»[١٩٦].

ومن الأحداث التي وقعت كسوف الشمس في نفس اليوم الذي مات فيه إبراهيم ابن رسول الله ﷺ فكان ذلك مناسبة ليقول القائلون إنها كسفت لموت إبراهيم، وكان مثل هذا الاعتقاد سائدا في الجاهلية فانكساف الشمس أو القمر لموت عظيم من العظماء ولو كان ﷺ من أولئك الذين يبنون لأنفسهم عظمة زائفة لوافق على ذلك ولكنه انتهز هذه الفرصة ليصحح المفاهيم ويطارد الخرافة ويقرر الحقيقة العلمية النافعة فقال ﷺ «إن الشمس والقمر آيتان من آيات الله لا تنكسفان لموت أحد أو حياته»[١٩٧].

---

(١٩٦) صحيح البخاري، ج ٨، كتاب أحاديث الأنبياء، ص ١٩٩.
(١٩٧) صحيح البخاري، المرجع السابق.

الفصل الخامس

التربية الأخلاقية

- ملاحظات حول المبدأ الأخلاقي
- قواعد السلوك الأخلاقي
- مستويات السلوك الأخلاقي
- متطلبات التربية الخلقية

الفصل الخامس
التربية الأخلاقية
Moral Education

لا شك أن التعليم الصحيح قد يرفع مستوى الأخلاق من جهات متعددة، بما يظهره للمرأ من مواضع الشر والخير، والخطأ والصواب ولكنه مع ذلك لا يدفعه دائما إلى عمل الخير، ولا يجبره على دوام اتباع الصواب وحبهما، وجعلهما قبلته في كل ما ينوي وما يعمل أو يقول حتى لو عنينا العناية كلها بتدريس «علوم الأخلاق» والتهذيب والدين، وعرف التلميذ منها ما شئنا أن يعرف، فذلك العلم وحده لا يردعه عن شر، وإلا يحمله على عمل الخير، فإن يعرف المرء مزايا الطاعة والعدل والاجتهاد والمثابرة والصدي والإيثار واحترام حقوق غيره، والاعتماد على النفس، هذه المعرفة وحدها لا تمنعه من العصيان والتمرد أو من العدوان، ولا تقيه شر الوقوع في الإهمال والكذب والأثرة والجور على حقوق الناس، والاتكال عليهم، فمجرد المعرفة النظرية شيء والعمل بها شيء آخر، فليس المرء بما يعلم ولكن بما يعمل. وبطريقة سلوكه نحو غيره من الناس ونحو المجتمع وللأسف الشديد فإن نظمنا التعليمية من مناهج وطرق تدريس وامتحانات قد صيغت وتكونت بأن تعطي المعرفة والحفظ والاستظهار قيمة أكبر مما لها ولقد أصبحت هي الغاية والوحيدة في نظر السواد الأعظم من المتعلمين، في حين أن الحياة نفسها هي التي يجب أن تكون هي الغاية بمعنى آخر يجب أن يكون التعليم والجانب النظري هما وسيلة لكي نسلك بهما حياتنا العملية بنجاح في صورة من التعامل القائم على المسلك الخلقي الذي هو ترجمة للمعرفة وعلمنا النظري.

فتكوين الأخلاق يكون بالتدريب وبالإيحاء الصالح لا بالتلقين، فكل فكرة

إنما هي بداية فعل وشكل هذا الفعل ونوعه يكونان حسبما توجه إليه إرادة المتعلم وتدرب عليه من الصغر، كما تتكون أيضا من أثر روح الجماعة المدرسية وما يسودها من نظام،وما يغلب عليها من مثل عليا وملخص القول أن المسلك الأخلاقي والمبدأ الخلقي لا يظهر ولا يتأصل إلا في وسط اجتماعي استطيع فيه أن أحكم على مدى ما تعلمه الفرد من معارف نظرية لتحكيم مسلكه وتعامله مع الآخرين» لا يكفي الرجل أن يكون صالحا بل ينبغي له أن يكون صالحا لشيء من هذا الشيء الذي ينبغي إن يكون صالحا له هو القدرة على أن يعيش عضوا اجتماعيا بحيث يتوازن ما يغنمه من العيش مع الآخرين بما يقدمه هو إليهم».

إن أهم مشكلة للتربية الأخلاقية في المدرسة هي مشكلة العلاقة بين المعرفة والسلوك. فإذا لم يكن التعلم المقتبس من المنهج المدرسي ذا أثر في الأخلاق فمن العبث الاعتقاد بأن الغاية الأخلاقية هي الهدف النهائي الموجد للتربية.

ملاحظات حول المبدأ الأخلاقي:

نتحدث عن الأخلاق ونعني بها تلك المجموعة من المبادىء والاتجاهات التي توجه سلوك الإنسان في معاملته لنفسه ومعاملته للآخرين، مراعيا صالح نفسه وصالح الجماعة بطريقة تؤدي إلى توفير حياة طيبة للجميع، وهناك مجموعة من الحقائق المتعلقة بالمبادىء الخلقية نشير إليها فيما يأتي:

١ - إذا كانت للبشر طبيعة عامة مشتركة، وإذا كانوا جميعا ينشدون الحياة الطيبة فإننا ينبغي إن نتوقع وصول المجتمعات البشرية - مهما تعددت أوجه الاختلاف بينها - إلى مجموعة من المبادىء الخلقية ذات الصلاحية العامة، ومن هنا نجد كثيرا من الفضائل ومن قواعد السلوك مشتركة أو متعارفا عليها بين معظم الشعوب على الرغم من اختلافهم في نواحي ثقافية رئيسة.

٢ - وتحت الظروف النوعية لبعض المجتمعات تقبلت هذه المجتمعات نماذج سلوكية كان ينظر إليها تحت تلك الظروف على أنها شيء عادي، ثم تهيأت ظروف أحدثت تطورا في عادات المجتمع وتقاليده، وأدى تطور

القيم الذي حدث فيه إلى تغير النظرة للنماذج السلوكية التي أشرنا إليها بحيث صارت تمثل رذائل - أو سلوكا لا خلقيا - وصار من يقترنها، خارجا على قيم المجتمع في وضعه الجديد، وفي التاريخ العربي ما يمكن أن يوضح ذلك» فوأد البنات مثلا كان شيئاً مألوفا بين العرب في الجاهلية، وشرب الخمر كان شائعا بينهم إذ ذاك، وبظهور الإسلام تغيرت النظرة إلى الأمرين، فوأد البنات صار نوعا من قتل النفس بغير حق، أي جريمة لا يقرها المجتمع. وشرب الخمر صار شيئا محرما، وتدرج الأمر إلى اعتباره إحدى الكبائر الموجبة للحد وهكذا أخذ المسلكان موقعهما في إطار الرذائل في المحيط العربي بعد أن تحول إلى مجتمع إسلامي.

٣ - إذا كان الدين قد أقر كثيرا من المبادىء الخلقية - أو الفضائل التي وصل إليها الناس بعقولهم فإنه قد أضاف إليها وترقى ببعضها، فالإسلامي أمد الناس بالمبادىء التي ينبغي أن يراعوها في علاقاتهم بربهم، وقدم إليهم كثيرا من القواعد التي ينبغي أن يلتزموا بها في التعامل مع الآباء وفي العلاقات الأسرية.

ثم إذا كان كثيرا من الأذكياء أو المتنورين يعرفون الأسس والمبادىء التي قامت عليها قواعد السلوك الخلقي فإن الدين بتزكيته - أو بإعادة تأكيده - لهذه المبادىء قد أضفى عليها مسح من القدسية، وجعل الذين لا يدركون حكمتها تماما يلتزمون بها باعتبار هذا الالتزام إمتثالا للدين، بل اعتبارها قيما دينية.

٤ - وقاعدة السلوك الخلقي - أو المبدأ الأخلاقي - أمر يختلف عن شيء مثل القاعدة العلمية، فنحن لا يمكننا أن نحتكم إلى القاعدة الخلقية - نظريا وبعيدا عن الموقف الحقيقي للسلوك - احتكاما مطلقا دون الوقوع في بعض المحازير. فقد تعلّم التلميذ أن يحب لغيره ما يحب لنفسه، أو أن يعامل الناس بما يحب أن يعاملوه به، وحين نعلمه ذلك ينبغي أن نكون حذرين فلا نتناسى أن الناس لا يتطابقون تماما في سماتهم وميولهم. بعض ما نحبه من معاملة الآخرين لنا وما يحبه البعض من

معاملتنا لهم قد يكون كريها عند بعض ثالث. هناك مثلا إنسان يحب أن يتردد عليه أصدقاؤه في أي وقت وقد يكون لديه من الأصدقاء من يحب منه مثل ذلك، ولكن هناك فريقا من الناس لا يحبون أن يطرق بابهم أحد دون موعد سابق، وهذا حق من حقوقهم ينبغي أن يرعاه من يريد الاتصال بهم.

٥ - ثم بعض القواعد الخلقية قد تشترك في تحديد أبعادها ومعالمها قواعد أخرى مثلا: لا يوجد في الغالب من يعترض عليك حين تقول أن الصدق فضيلة. ولكن حين يسألك إنسان عن سر ائتمنك عليه شخص ما، أو حين يسألك عدو لبلادك عن بعض المعلومات التي تعرفها عن الوطن والتي قد تفيد هذا العدو فإنك لا يمكنك أن تتذرع بفضيلة الصدق إذا أدليت بما لديك من معلومات، أنك تكون خائنا لصديقك حين تفشي سره، وتكون خائنا لوطنك حيث تقدم لأعدائه من المعلومات ما يمكنهم من الحاق الضرر به. وحين تفعل ذلك تكون مرتكبا لرذيلة ينكرها العرف أو جريمة يعاقب عليها القانون.

هذا معناه أن الإنسان ليست له في كل موقف قاعدة خلقية معينة يطبقها ثم يطمئن إلى نوعية سلوكه. فمواقف الحياة الإنسانية معقدة، وعلى الإنسان - كي يختار السلوك المناسب أو الأكثر مناسبة لكل موقف - أن يعرف المبادىء المتصلة بالموقف ليراعيها عند اتخاذ قراره بالمسلك المناسب. وعلى قدر دقة الإنسان في تحليل الموقف ومعرفة المبادىء ذات العلاقة به يكون سلوكه من حيث قربه من مستوى الكمال أو بُعده عنه. وهكذا يتضح لنا أن مجرد الامتثال لقواعد الخلق - مهما كان تلقائيا بين مجموعة من الناس - لا يساعدنا على التنبؤ الدقيق بما سيفعلون في مختلف المواقف، ولن يقدم إلينا دائما نماذج سلوكية متطابقة إذا اتحدت المواقف السلوكية - أو تشابهت - وتعدد الأفراد، وخاصة حين تكون المواقف معقده.

٦ - هناك بعض المبادىء الأخلاقية التي تتسم بها مجتمعات معينة وتعمل فيها هذه الأخلاقيات بشيء مألوف، نرى إن هذا المبدأ نفسه مغاير ولا

أخلاقي من منظور ثقافة مجتمع آخر، فمثلا (مفهوم عفة أو شرف البنت) ليس له أية أهمية في المجتمعات الغربية، وبالمثل هم ينظرون إلى تعدد الزوجات على أنه شيء لا يتفق وثقافتهم، كما أننا ننظر إلى عادة زواج المرأة في بلاد التبت، حيث تتزوج أكثر من أخ في وقت واحد، إلى أن ذلك منافي للأخلاق الإسلامية.

إذن فإن المجتمعات لها ثقافتها وتظهر فيها قيمها وأخلاقها، التي تعارف عليها المجتمع في تلك المناطق، وتختلف من مجتمع آخر، ويرفضها هذا المجتمع ويراها لا أخلاقية بمعيار دينه وثقافته وظروفه.

قواعد السلوك الخلقي وأهميتها:

قواعد السلوك وضوابطه نوعان: نوع يلتزم به عادة كل فرد من أفراد المجتمع، باعتباره يتضمن القواعد العامة التي أقرها العرف وتعارف عليها المجتمع، وبعض هذه القواعد قد يكون لها من الأهمية - أو الحظوة - ما يجعل المجتمع يلجأ إلى حمايتها عن طريق التشريعات: فمن أجل توفير الأمن للناس على حياتهم وممتلكاتهم توجد قوانين لحماية الأفراد والممتلكات. فمن يعتدي على الناس أو على أموال الغير يعاقب، وهناك بعض آخر من هذه القواعد لا يحتاج إلى حماية القانون لأن الذين يخرجون عليه يلقون من اتجاهات الغير نحوهم - أو من معاملة الغير لهم - ما يجعلهم يعانون بعضا من المتاعب، فالشخص الذي يخلف الوعد، والذي لا يجامل الناس ولا يتعاون معهم، والذي لا يبدي احتراما للآخرين يجد جزاءه عادة في معاملة الناس له وفي نظرتهم إليه.

أما النوع الثاني من قواعد السلوك فيشير إلى ما تضيفه الجماعات الفرعية من مبادىء تلزم بالامتثال لها كل من ينتمون إليها، فالجماعات المهنية لها ما يسمي في العادة «أخلاقيات المهنة» فالطبيب مثلا لا يستطيع أن يمتنع عن إسعاف مصاب في حالة خطرة إلى أن يدفع له أهله الأجر مقدما، كما لا يستطع أن يتعلل في مثل هذا الظرف بأنه متعب يريد أن ينام. والقاضي لا يجوز به أن يقبل الهدايا من أهل المحيط المحلي الذي يتعامل فيه. ويقوم التنظيم المهني لكل منهما بمؤاخذته إن

خرج على اخلاقياته، فالجماعة الفرعية التي لها أخلاقيات نوعية تلتزم بالقواعد والأنماط السلوكية التي يتقبلها العرف العام، كما يلتزم بالمبادىء وبالقيود التي ترى أن طبيعة نشاطها تفرض وجودها قواعد سلوكية عامة مهما اختلف مستوى الأفراد في تطبيقاتها والامتثال لها - أمر له مزاياه التي يمكننا أن نجملها فيما يلي:

- هذه القواعد عادة تأتينا باعتبارها خبرات أجيال توارثناها وعرضناها للاختبار والتمحيص. فهي مخزون اجتماعي يجده الفرد أمامه فيحيط به، وتساعدة هذه الإحاطة على التكيف السريع للحياة، فالخبرة الفردية لا تجدي كثيرا في ذلك، لأن حياة الإنسان - أيا كان طولها - قصيرة، والمواقف التي تعرض له - مهما بلغت في تنوعها- تكون محدودة ثم أنه ليس كل فرد قادراً على أن يفكر في كل موقف لنفسه، بل أنه في كثير من المواقف لا يكون هناك وقت كاف للتفكير وهكذا يبدو أن وجود مجموعة جاهزة من القواعد السلوكية العامة أمر ذو أهمية قصوى في المساعدة على التكيف السريع لمواقف الحياة.
- ووجود هذه القواعد السلوكية العامة يضفي على حياتنا الاجتماعية نوعا من الثبات ولا تتعارض مع ذلك ما سبقت الإشارة إليه من وجود فروق بين الأفراد في فهم القاعدة وتطبيقها، وكذلك في القدرة على تحليل المواقف والاحاطة بكل القواعد السلوكية المتعلقة به، فالمهم هو أننا نطلق قواعد متعارف عليها، ونرسل تفكيرنا في إطار عرف له قيمه ومبادئه.

وثبات الحياة الاجتماعية لا يعني جمودها أو ركودها، ولا يعني الغاء حرية الأفراد في مناقشة ما هو قائم، ولكن الذي يحدث عادة هو عدم سهولة تأثير الجو الاجتماعي العام بالأفكار والآراء المتصلة بتطوير القواعد الخلقية وبإعادة تفسيرها، فعادة يحدث نوع من المقاومة للآراء الجديدة يجعل أصحابها يجتهدون في تدعيمها بالأدلة، ويحاولون إقناع الغير بها، وكسب مزيد من الأنصار إليها. وكلما نجحوا في شيء من ذلك تحولت هذه الأفكار من أفكار عائمة في محيط المجتمع إلى قواعد يأخذ فريق من المجتمع فيها بها، وينضم إلى الداعين إليها وعندما يعم

تقبلها تأخذ مكانها في الإطار العام، مثال ذلك ما حدث بالنسبة لحركة تحرير المرأة وإعادة تفسير مفهوم العفة في بعض البلاد العربية في أواخر القرن التاسع عشر، حيث كان مفهوم عفة النساء يقضي بالانزواء في بيت أهلها حتى تنتقل إلى بيت زوجها فتستأنف عزلتها فيه، وكان اشتراك المرأة في الحياة العامة أمرا ينظر إليه على أنه نوع من التبذل الذي لا يجوز السماح به. ولذا تعرض أوائل المنادين بحرية المرأة لاتهام في دينهم وفي أخلاقهم، وتعرضوا لهجوم قاس من المتعلمين الذين لا يتفقون معهم في الرأي ومن غيرهم هؤلاء من الجماهير، ومع صمود قادة الحركة وصبرهم على الجدل وتقديم الحجج التي تؤيد وجهة نظرهم ازداد أنصارهم وفي نهاية العقد الثاني من القرن العشرين كانت بعض الجمعيات النسائية قد أنشئت وأخذت تطالب بإلحاح بحق المرأة في التعليم وفي الوظائف العامة وفي مجالات النشاط الاجتماعي الأخرى، وفي الثلاثينيات بدأت المرأة العربية تكسب كثيرا من الحقوق، وحدث انطلاق بعد ذلك إلى حد أننا لا نجد في زماننا هذا دولة عربية واحدة ليس للمرأة فيها مكان في الوظائف العامة، ولو أن حظ المرأة من الحياة العامة يختلف من بلد عربي إلى آخر.

والآن نفهم أن المرأة العفيفة هي المزودة بمبادىء خلقية لا تتنازل عنها أيا كان الوسط الذي تحل فيه أو تتصل به، معنى هذا أننا لم نتخل عن مبدأ العفة ولكن مفهومه تطور حيث أعيد تفسيره وفقا للعمل الذي أحدثته الآراء الجديدة، وفي زماننا يذكر هؤلاء الذين سبق اتهامهم في أخلاقهم وفي دينهم على أنهم مصلحون اجتماعيون.

- يتصل بما أشرنا إليه من الثبات الاجتماعي حدوث التلاحم الاجتماعي، فوجود مجموعة من القواعد الخلقية العامة - أو المتعارف عليها - يزيد التجانس بين أفراد المجتمع، ويمكنهم أن يتعاملوا معا بشيء من اليسر وبطريقة يرضى عنها الجميع، أي أنها تسهم في إيجاد طريقة عامة للحياة الاجتماعية وتزيد إحساس الأفراد بانتمائهم للجماعة.

- ووجود قواعد خلقية يهيء لسلوكنا ولأحكامنا على سلوك الغير صفة المعقولية، بحيث سنسلك ونعرف لماذا اخترنا مسكا دون غيره، ونستطيع أن نشرح لغيرنا الأساس الذي قام عليه اختيارنا للمسكنا، وسننتقد مسلك الغير أو نصدر حكمنا عليه في ضوء هذه القواعد. والحكم القائم على هذا الأساس يسهل تقبله لأن نوعا من الموضوعية يكون ظاهرا فيه.
- ثم هذه القواعد تمكننا من تثبيت مبدأ المسئولية الفردية بمعنى أنها تزيد إحساس الفرد بمسئوليته عن سلوكه، وتجعله يتقبل نوع الجزاء الذي يوصل إليه هذه السلوك ومن الواضح أن مجرد وجود القواعد ليس كافيا لكي يؤدي إلى ذلك، فأمر بالغ الأهمية أن يعرف الفرد القواعد المتعارف عليها.
- وتتجلى أهمية القواعد السلوكية بالنسبة للجماعات الفرعية في إعطاء هذه الجماعات مزيدا من التميز، ووجود مثل هذه الضوابط - أو الأخلاقيات - بالنسبة للمهنة يهيء له مستوى اجتماعيا جيدا ينعكس في عمومه على المنتمين إليها.

بين الجانب المعرفي والجانب المسلكي:

لا يمكن للإنسان أن يسلك مسلكا يوصف بأنه خلقي إلا إذا كان على دراية بالمبدأ الذي يسلك وفقا له، وكلما كان استيعابه للمبدأ الخلقي استيعابا تاما وكان مقتنعا به وفاهما لتطبيقاته استطاع أن يتحرى الدقة في أن يسلك وفقا له إذا قرر الالتزام به، فالفرد الذي يتعلم احترام ملكية الغير يتكون عنده الاتجاه إلى الالتزام بهذا المبدأ يقاوم محاولة الاستيلاء على ما ليس ملكا له حين تسنح له الفرصة، والذي يتعلم المبادىء المتصلة بنوعية العلاقات التي ينبغي أن تكون بين الناس ثم يلتزم بها يتحرى الصدق معهم، ويمتنع من الكذب عليهم مهما كانت فيه منفعة شخصية له، هناك إذن مبدأ أو قاعدة خلقية ذات طبيعة معرفية ونحن يمكننا أن نشرح للتلاميذ المبادىء الخلقية موضحين مزاياها وقيمتها بالنسبة للفرد وللمجتمع

ويمكن لتلاميذها أن يلموا بهذه القواعد ويعرفوها. وأكثر من ذلك يمكننا أن ندربهم على إصدار الأحكام الخلقية وفقا لهذه المبادىء حتى يمهروا في ذلك: وقد نصل في ذلك إلى حد أن نضع أمام هؤلاء التلاميذ مجموعة من المواقف - نكتبها أو نحكيها لهم - ثم نطلب منهم إصدار أحكام على مسلك الأفراد المنضمين في هذه المواقف.

وقد تكون هذه الأحكام الصادرة منهم صحيحة تماما، ولكن هذا لا يعني أكثر من نمو الجانب المعرفي فيما يتصل بهذه الناحية عند هؤلاء التلاميذ. فالقدرة على إصدار حكم خلقي صحيح لا يعكس لنا شيئا أكثر من الناحية المعرفية.

ومعرفة قواعد الخلق والقدرة على إصدار حكم خلقي صحيح لا يعني أن الفرد سيلتزم بالجانب الخلقي في مسلكه. إن كثير من الذين يخرجون على القواعد الخلقية نجد أنهم إذا تناقشنا معهم يعرفون المبدأ الصحيح، ولديهم القدرة على نقد أنفسهم فيما فعلوا، بل واقتراح البديل الأفضل الذي كان ينبغي أن يفعلوه، إن هناك عوامل كثيرة تتدخل في الموقف السلوكي منها: نوعية العلاقات الموجودة في الموقف، والحالة المزاجية للشخص، ودوافعه، وهذا أمر يدعونا للاطمئنان إلى أن الجانب المعرفي الذي تدرب عليه تلاميذنا سيكوّن الاتجاه عند التلاميذ، ويزودهم بالمهارات السلوكية المناسبة.

وقبل أن نشير إلى نوع التدريب الخلقي المناسب للحد من ظهور هذه الحالات نحب أن نذكر بما يحدث أحيانا في بعض المدارس حين يجد المدرس تلميذا يعتدى على آخر بالضرب، أو تلميذا سرق كتابا من تلميذ آخر، فالمدرس - أو المدير - قد يلجأ إلى عقاب هذا التلميذ المنحرف، وقد تكون العقوبة رادعة بحيث لا يعود التلميذ إلى هذا العمل وقد يصفه البعض بأنه قد صار حسن الخلق، ولكن الواقع يدعينا إلى عدم التسليم بأن سلوكه قد تعدل وفقا للمبادىء الخلقية فهو أغلب الظن يسلك سلوكا مقبولاً في الظاهر يدفعه إلى الخوف وهو أمر له عيوب منها هذه العيوب الثلاثة: العيب الأول أنه قد يعود إلى سلوكه المنحرف إذا زال الخوف، وخبرتنا العادية تدل على أن كثيرا من الناس تحت ظروف الأمن في

حياتهم الخاصة يسلكون مسلكا منحرفا لا يحبون أن يُعرف عنهم في حياتهم العامة. والعيب الثاني: أن ذلك يعوق النضج الخلقي، فالإنسان ينبغي أن يصدر في سلوكه الخلقي عن اتجاه موجود فيه لا رغبة في الامتثال لما يريده الآخرون. أما العيب الثالث: فهو أن الاعتماد على العقوبة في تعديل السلوك قد يؤدي بالمتعلم في النهاية إلى أن يكون إنسانا خانعا أو متمردا.

ونحن بذلك لا نهاجم العقوبة، ولكننا نقرر أن الاقتصار عليها حتى حين نلتزم بالحدود التي تجعلها مقبولة - أمر لا يفيد كثيرا في علاج الانحرافات الخلقية. إننا يمكننا هنا أن نشبهها بالدواء المسكّن الذي لا يعالج الداء معالجة حقيقية، وقد يكون من المفيد في هذا الموقف أن نأخذ بيد التلميذ فنجلس معه ونناقشه حتى يدرك الأسباب التي جعلته لا يلتزم في سلوكه بما يعرف، وحتى يفكر في الطريقة التي يمكن أن يضبط بها نفسه في مثل هذا الموقف، أي أننا سنستغل ما يعرفه التلميذ كي نقوده إلى تشخيص عيبه والتحول به إلى إنسان يصدر في سلوكه عن اقتناع عن دوافع داخلية.

مستويات السلوك الخلقي ومراحله:

نسترشد عادة بالمبادىء الخلقية في إصدار أحكامنا على سلوك الأفراد وفي كثير من الأحيان نصدر الحكم الواحد علي أكثر من موقف واحد ويكون صحيحا نظرا تشابه الظروف ولأن معظم ما يعتبر اليوم صحيحا سيكون غدا صحيحا أيضا. ولكن ذلك لا يعني أننا أن نستطرد فنخضع كل مجموعة من المواقف لقاعدة خلقية اخضاعا مطلقا، ثم نتوقع أن نكون دائما على صواب؛ فالسلوك الواحد قد يصدر عن شخصين ولكنه يدل في كل منهما على سمة مضادة لسمة الآخر، ففي كارثة وطنية مثلا قد يتبرع شخصان بمبلغين متساويين من المال، ولكنه يدل بالنسبة لأحداهما على كرم بالغ لأنه فقير قدم قليلا لكنه كل ما يملك، بينما يدل بالنسبة للشخص الآخر على بخل شديد لأنه من أصحاب الملايين. وحتى بالنسبة للشخص الواحد قد يصدر عنه عملان متضادان في مظهرهما، ولكن أيا منهما لا ينال من حكمته الخلقية فالشخص قد يسأله سائل فيعطيه، ثم يسأله آخر فيمنع عنه

على الرغم من قدرته على العطاء، وحين نبحث، نجد أنه قد أعطى المريض العاجز عن العمل، ومنع عن الصحيح القادر على الكسب.

فالمواقف السلوكية في حقيقتها مواقف فردية لا يتكرر الواحد منها بجميع عناصره مرتين، وأهم ما ينبغي أن نعني به عند تحليلها من أجل الوصول إلى حكم دقيق أن ندرس البدائل السلوكية التي أمام الإنسان وندرس الدوافع التي جعلته يتجه إلى بديل بعينه، فتنوع الدوافع وتعدد البدائل يجعل هناك تنوعات من المستويات السلوكية التي يمكن عادة تجميعها في أربعة مستويات يمكننا أن نوضحها عن طريق التمثيل فيما يلي:

١ - هناك شخص يقود سيارته وكل اهتمامه مركز على تحصيل المتعة الشخصية، أن كل ما يفرضه على نفسه من قيود تتصل بتلافي حدوث خطر له، أما سائر الذين في طريقه فخارجون عن دائرة اهتمامه، ولا اعتبار عنده لأي واحد منهم، هذه الحدود التي يلتزم بها - أو ما يفرضه على نفسه من ضوابط - أمور تتصل بتحصيل المتعة وتلافي الألم لشخصه فقط، وهذا المستوى يتعبر أدنى مستويات السلوك.

٢ - وهناك شخص يقود سيارته بحرص بالغ، فيراعي كل ما في طريقه من الناس، ويلتزم بقواعد المرور، ولا يتخطى السرعة المسموح بها، والذي يدفعه إلى ذلك خوفه من القوانين ومن وقوع الحوادث، فالذي يتحكم في مسلكه هو ما قد يلقاه من جزاء ونحن إذا قارنا هذا المستوى الثاني بسابقه وجدناه أفضل.

٣ - وهناك المستوى الثالث، نجد الشخص فيه يقود سيارته بمثل الحرص السابق، ولكن دافعه إلى ذلك هو الاهتمام بالناس وبسمعته بين هؤلاء الناس، إن الذي يتحكم فيه هو ثناء الجماعة عليه وهو أمر محبب لديه، أو لومها أياه وهو أمر بغيض عنده، وهذا المستوى يمكن الحكم عليه بأنه أعلى من المستوى الثاني الذي يخشى صاحبه من وقوع حادث أو من مؤاخذة القانون له.

٤ - وفي المستوى الرابع - وهو أعلى المستويات - نجد شخصا يقود سيارته

بحرص كالذي سبقت الإشارة إليه، ولكننا نجد دوافعه إلى هذا الحرص مبادىء سلوكية يراعيها، ويلتزم بها تلقائيا، فالضغط الواقع عليه ضغط ذاتي داخلي. أما ضغط القانون أو رأى الناس فيه فليس أمرا في مستوى الالتزام بالمبادىء عنده، إن الذي يتحكم في سلوكه هو رضاؤه عن نفسه، وشعوره بأنه يسلك وفقا لمبادئه، فضوابط سلوكه داخلية هي الثناء على الذات أو لوم الذات، هذه المستويات أربعة يمكننا أن نتخذ منها مقياسا لدراسة السلوك الخلقي والمستوى الأول من هذه المستويات يمكننا أن نسمية (ما قبل تكوّن الأخلاق (Pre Morality والمستوى الثاني هو مستوى الالتزام بأخلاقيات بواعثها خارجية فتسمى (External Morality) والمستوى الثالث هو الالتزام بأخلاقيات تتصل ببواعث خارجية وأخرى داخلية وتسمى (External Internal Morality أما المستوى الرابع وهو أعلى المستويات فمستوى داخلي كله ويسمى (Internal Morality).

ومع تبسيط الأمر على النحو السابق ينبغي أن نقرر أن الفرد الواحد قد يتنوع سلوكه وفقا لتغير الظروف، فسائق سيارة معين قد يقود سيارته في رحلة واحدة على المستويات الأربعة السابقة وفقا لتغيرات الموقف ولحالته النفسية، فجذور السلوك الخلقي معقدة إلى حد أن هذه المستويات الأربعة قد تتلاقى في شخص واحد، ومن الصعب أن نجد إنسانا معينا يمكن أن يوضع في مستوى معين منها بصفة نهائية.

ثم هذه المستويات الخلقية الأربعة تمثل كذلك مراحل أربعا عامة - للنمو الخلقي - يمر بها الطفل حتى يصير كائنا خلقيا، قد يكون معقولا في أول الأمر أن يركز الطفل على ما يجلب له المتعة الشخصية دون الاهتمام بما قد يسببه سلوكه للآخرين إزعاج وقد يكون معقولا أن يستخدم الخوف من العقاب لاخراجه من هذه الحالة، وهكذا إلى أن نرتقي به إلى المستوى الرابع، فصدور الفرد في سلوكه عن مبادىء يلتزم بها، ويرضى عن نفسه كلما نجح في تطبيقها أو يعتبر أسمى ما يكون الوصول إليه في تربيته الخلقية، ولكن ذلك لا يعني أن هذه المراحل الأربع

مراحل تتابع في ترتيب دقيق، بمعنى أن الطفل ينتقل من أحداها إلى التي تليها، وهكذا حتى يصل إلى المرحلة التي يتحقق عندها المستوى الرابع. فالمستوى الرابع قد يكون ثالث مرحلة، والثاني قد يمر به الطفل، والأمر يتوقف إلى حد كبير على بيئة الطفل والظروف المحيطة به، وبخاصة من يتعامل معهم من الناس ومن الأشخاص.

إن تعبير «مرحلة» هنا يشير إلى فترة عامة مرنة، فهي ليست بُعدا زمنيا دقيقا واقعا بين مرحلتين من مراحل النضج، واعتبار أي من هذه المستويات مرحلة لا يعني أن الإنسان يعبر أيا منها بصفة نهائية لينتقل إلى ما بعدها، ولقد أشرنا من قبل إلى هذه المستويات قد تتلاقى في إنسان ناضج وتتعايش فيه، وإلى أنه يصعب أن نضع إنسانا في أي منها بصفة نهائية.

وحتى بالنسبة للأطفال، كيف يمكننا أن نحصل على شواهد تجعلنا قادرين على تحديد المرحلة التي يمر بها الطفل في فترة معينة عن عمره تحديدا دقيقا؟ إن الوصول إلى حكم موضوعي فيما يتصل بذلك أمر لا يزال بعيدا عن متناولنا، والواقع أن الموضوعية التامة فيما يتصل بدراسة البشر أمر غير ممكن، وتزداد الموضوعية بعدا عنا كلما كان المجال معقدا ومانعا في نفس الوقت، مثل المجال الأخلاقي وأيا كان الأمر فإن إحدى وسائلنا المألوفة للكشف عن أخلاق الأطفال والحكم عليها هي ملاحظة سلوكهم في ظروف معينة ومواقف سلوكية عادية، ثم تحليل ما نجمعه من مادة عن طريق هذه الملاحظة كذلك يمكن تسجيل الأحكام التي يصدرها التلاميذ على المواقف السلوكية التي يشاهدونها، أو التي نقدمها إليهم لنسألهم عن رأيهم فيها.

ومن الممكن مثلا في ذلك أن نقدم إلى التلاميذ مواقف عملية نسألهم عن التصرف الذي ينبغي القيام به في مثل هذه المواقف، فإذا كان التلاميذ قد درسوا واجب الشفقة على الضعفاء فإنه مما يمكن أن نقدمه من المواقف ما يأتي.

قال سمير لصديقه إبراهيم الذي كان يجلس إلى جانبه في حافلة عامة: إنك تنظر من نافذة الحافلة طوال الوقت، ولا تنظر إلى حين اتحدث إليك، فما سبب

ذلك؟ التفت إبراهيم إلى سمير وقال له: «أنا رقيق القلب، أتأثر جدا بحال الضعفاء، وهناك رجل عجوز واقف في الحافلة يكاد يقع كلما وقفت الحافلة وكلما بدأت تتحرك. أنا لا أحب أن أرى شخصا مثل هذا يتعذب، وعفوا إذا كان ذلك يضايقك يا سمير». ثم عاد إبراهيم بعد أن قال ذلك، ينظر من نافذة السيارة، واستمر على هذا حتى وصل إلى البيت.

- الذي أراه هو أن إبراهيم.....
- بعد أن عرف سمير سبب نظر إبراهيم من النافذة كان يجب أن......
- إذا كنت جالسا في حافلة عامة ورأيت مثل هذا الرجل العجوز فإني...

وهكذا....

متطلبات التربية الخلقية:

هناك متطلبات ثلاثة رئيسة للتربية الخلقية باعتبارها عملا مدرسيا، يتصل أولهما بتنظيم الحياة المدرسية، ويتصل الثاني بطريقة التربية الخلقية، ثم يتصل الثالث بالجوانب الأساسية للتربية الخلقية، وفيما يلي نتناول كلا من هذه المتطلبات:

أولا تنظيم الحياة المدرسية:

المجتمع المدرسي مجتمع من صنعنا وهو مجتمع يختلف عن المجتمع الخارجي، ويعتبر بعض نواحي اختلافه ميزات له، فالتلاميذ في المجتمع المدرسي متقاربون في أعمارهم وإلى حد ما في معارفهم، وهم في داخل مدرستهم ينتمون إلى تنظيم واحد ونحن عن طريقه بعض الإجراءات يمكننا أن نقوي تلاحم المجتمع المدرسي أو نزيده تماسكا. فالزي الموحد، ونشيد المدرسة، والنشاط الذي يرمي إلى تحقيق أهداف عامة مشتركة من الأمور التي تزيد تعاون التلاميذ وتشعرهم بمزيد من الانتماء إلى مدرستهم، واليوم المدرسي الكامل، الذي يبقى فيه التلميذ بمدرسته سبع ساعات أو ثماني، يعطي الفرصة لمزيد من النشاط والمزيد من تكوين العلاقات داخل المدرسة، وكلما زادت فرص النشاط والتعامل بين التلاميذ خارج

أوقات الدروس الصيفية ظهرت مواقف نحتكم فيها إلى مبادىء الأخلاق أو نحاول الكشف عن قواعد الأخلاق التي ينبغي أن نلتزم بها ونلجأ إليها من أجل حل مشكلاتنا ثم نحن حين ننجح في تكوين تقاليد وعرف للحياة المدرسية نكون قد وصلنا في تنظيمنا إلى درجة تتدعم عندها شخصية المدرسة، ويتكون لها جو متميز ينعكس على تلاميذها.

وفي داخل هذا المجتمع المدرسي توجد جماعات أو تفرعات متنوعة، هناك الفرق الرياضية بجميع أنواعها، وهناك جماعات النشاط الأدبي أو الاجتماعي أو الفني، وهناك الجمعيات العلمية وما إلى ذلك، كل هذا أنواع من التجمعات تلتزم بتقاليد المدرسة وعرفها العام ثم تلتزم بعد ذلك بالقواعد الموضوع لهذه التجمعات أو التنظيمات، وما تفرضه على الملتحقين بها، وكلما نجحت المدرسة في أن ترعى هذه التنظيمات الفرعية، وأن تنوعها وأن تعمل، بقدر الامكان، على أن يكون كل تلميذ منتميا إلى تنظيم فرعي من نوع ما. تكون أيضا قد حققت كثيرا من النجاح في تحقيق نوع من التطابق بين الحياة المدرسية والحياة خارج المدرسة حيث المجتمع العام وحيث الجماعات الفرعية المنتمية إلى هذا المجتمع العام، كما تكون بالتالي قد خطت خطوة موفقة في إعداد التلاميذ للاندماج والتكيف مع الحياة الاجتماعية العامة أو حياة الغد التي تنتظرهم.

ثانيا: طريقة التربية الخلقية:

نعرف أن لقواعد الخلق طبيعتها المعرفية، والجانب المعرفي لهذه القواعد له أهميته الكبيرة على نحو ما أشرنا من قبل، ويظهر أن الاهتمام بهذا الجانب هو الذي جعل بعض المهتمين بالتربية الخلقية يستعملون ما يسمى «الطريقة المباشرة» وهذه الطريقة تقضي أن يكون هناك عدد معين من الحصص للتربية الخلقية يقدم فيها المدرس لتلاميذ صف معين دروسا تدور حول موضوعات مقررة في المنهج المدروس، مثلها في ذلك مثل حصص القراءة والحساب، في هذا الحصص يناقش التلاميذ مع مدرسهم فضائل مختلفة، ويقرأون مواد معينة، تزيد اهتمامهم بالمثل الخلقية، ويتحدثون عن الأهمية الاجتماعية لكل مبدأ خلقي، ويتعرضون لبعض

المشكلات التي تنجم عن مجافاة قواعد الأخلاق، وفي خارج هذا الحصص قد نجد مناسبات، في أثناء النشاط المدرسي أو غيره، تحدث فيها إشارات إلى ما تعلمه التلاميذ في دروس الأخلاق، وقد يرسل التلاميذ بعض النداءات أو يكتبون بعض الشعارات التي تتصل بما تعلموه.

هناك عيبان في هذه الطريقة: العيب الأول أن تركيزها الأقوى يكون على الجانب المعرفي للمبادى الخلقية، أما اهتمامها بالتأثير في الجانب الوجداني للتلاميذ ويتكون الاتجاهات نحو الفضائل فيهم، فهو محدود، ونحن ما لم نصل إلى تشكيل اتجاهات التلاميذ بحيث يرغبون رغبة صادقة في المسلك الصائب، أو الجيد، فإننا لا نكون قد قمنا بواجبنا كاملا في تربيتهم الخلقية، أما العيب الثاني: فهو أن هذه الطريقة بتركيزها على مناقشة الفضائل والالمام بها، مع عدم الاهتمام الكافي بتشكيل اتجاهات التلاميذ، قد تؤدي إلى التظاهر والرياء. فالتلميذ قد يتحدث عن الفضيلة وعن ضرورة التزامه، وقد يكثر من ذلك دون أن يكون هناك تطابق بين قوله ومسلكه، وليس هذا غريبا، فخبرتنا العادية تدل على أن الذين يتحدثون كثيرا عن فضيلة معينة بالنسبة لأنفسهم هم الذين يقل حظهم منها.

وهناك طريقة ثانية تسمى «الطريقة غير المباشرة» واللذين يؤيدون هذه الطريقة يرون أن الحياة المدرسية ينبغي تنظيمها بطريقة تساعد على نمو الخلق من خلال كل ما يعمل، ستسنح مناسبات تتطلب أن تكون هناك مناقشة لمشكلة ذات طابع خلقي، وحين يحدث ذلك ينبغي أن تتم هذه المناقشة وأن يعرف التلاميذ كيف يستفيدون بها في حل هذه المشكلة. وأصحاب هذا الرأي يوجهون نظرنا إلى أن الأخلاق ليس شيئا منفصلا عن حياتنا، وأنها تدخل في كل حياتنا، ومن ثم كان في مواقف الحياة ما يساعد على تعليم الأخلاق تعليما وظيفيا تتضح فيه حكمة المبدأ الخلقي والأسس التي يقوم عليها. ويبدو أن هناك عيبين في هذه الطريقة: الأول أنها تفترض أن كل مدرس يستطيع التنبيه إلى الفرصة السانحة له في كل موقف أو مشكلة تظهر في الحياة المدرسية كي يربي تلاميذه تربية خلقية وهذا في الواقع مطلب يصعب تحقيقه بشيء من الكمال، أما العيب الثاني: فإنها تترك التربية الخلقية لعامل الصدفة إذ تعتمد على ما يمكن الانتباه إلى استغلاله من مواقف الحياة.

ويبدو أن الجمع بين الطريقتين أمر يحقق لنا مزيدا من النجاح في هذا الاتجاه وبهذا الاعتبار يكون كل مدرس في المدرسة عليه واجب يتصل بالتربية الخلقية، ومن أجل تمكين المدرس من القيام بواجبه في هذا الاتجاه قد يجتمع المدرسون لمناقشة مشكلات تلاميذهم على مستوى المدرسة أو على مستوى الفرقة مثلا، وقد يخصص المدرس جزءا من وقته لمقابلة خاصة لمعالجة بعض المشكلات الفردية وبهذه الطريقة أيضا يكون هناك مدرسون عليهم واجبات تدريبية تتصل بمبادىء الأخلاق ويؤدي دورا له أهمية في التربية الخلقية.

ثالثا: الجوانب الأساسية للتربية الخلقية:

هناك جوانب ثلاثة رئيسة تتصل بالتربية الخلقية، جانب تعليمي يتجه إلى التعريف بما هو جيد وما هو ردىء - أو بما هو صواب وما هو خطأ - من السلوك، وجانب تدريبي يهتم أساسا بمساعدة التلاميذ على تكوين عادات السلوك الصحيح، ثم جانب يتجه إلى حل ما هو جيد من السلوك وكراهية ما هو ردىء منه.

ويبدو أن الجانب الأول المتصل بتقديم المعلومات عن قواعد السلوك وتعريف التلاميذ بما هو خطأ وما هو صواب يعتبر أسهل الجوانب الثلاثة، ولكن مع ذلك أساس من أجل إحراز تقدم في الجانبين الآخرين، وينبغي أن يعرف الناشىء القاعدة الخلقية والحيثيات التي يستند إليها في الحكم على سلوك ما، بأنه مقبول أو مرفوض خلقيا، وينبغي أن يدرك أن قواعد الخلق هذه خبرة أجيال متعاقبة من البشر وجدت فيها ما يساعدها على أن تحيا حياة فيها كثير من الاتزان.

ونحن ينبغي أن نتذكر أن تلاميذنا في المدارس ينتمون إلى أوساط ثقافية مختلفة، وأنهم ليسوا دائما على دراية بمستويات السلوك الخلقي، كثير من تلاميذنا لا يعرفون ما هو السلوك الخلقي ولا أسسه، وقد يكون ذلك معروفا لبعض آخر من التلاميذ وفي المواقف التي يتضح فيها ذلك يمكن أن يتحايل المدرس من أجل تقديم دروسه بطريقة تجذب التلاميذ جميعا وتجعلهم ينتبهون إليه، قد يستطيع المدرس مثلا أن يضع تلاميذه أمام المشكلات الخلقية الجدلية وخاصة إذا كانت من

النوع الذي يقابله التلاميذ عادة في حياتهم وفي هذه الحالة يجلس المدرس بين تلاميذه كرئيس يدير ما يحدث بينهم من مناقشات ومن تعليقات للبعض على رأي البعض. وهو يستطيع عن طريق ما يوجهه من أسئلة - يجذب انتباه التلاميذ إلى مختلف جوانب المشكلة، وهو من وقت لآخر - وبحسب ما تدعو إليه الحاجة - يلخص ما قيل حول المشكلة، في مثل هذا الموقف عادة يستمتع التلاميذ بالجدل وبالتعرف على وجهة نظر الآخرين ومستواهم في التفكير، بل وقد يصلون إلى تكوين فكرة عن المستويات الخلقية لزملائهم، والتلاميذ في مثل هذا الموقف يشعرون أنهم يناقشون بحرية، وأن ما يصلون إليه من رأي ليس مفروضا عليهم، وقد يساعدهم ذلك في تكوين عاطفة معينة نحو قاعدة خلقية معينة بطريقة لا تتيسر لمن يتعمدون التوجيه أو النصح عن طريق الوعظ.

ومن الطرق الأخرى التي يمكن استعمالها في المبادىء الخلقية، ما يمكن استنباط من سير العظماء ومن محتويات الدراسة الاجتماعية ومن المشكلات التي تدور حولها بعض برامج الجمعيات ونحو ذلك، إن الناشئين عادة يستجيبون بشيء من الحماسة للمبادىء التي يجدون أن الإنسان يمكن أن يمارسها في سلوكه وعلاقاته بشيء من الأصالة ويستجيبون حينما يكتشفونها ويكتشفون الضرر فيها لتطبيقها، ولكنهم قد لا يستجيبون لمن يتدخل في حياتهم بقصد تشكيلهم وفقا لمبادىء لا يدرون من حكمتها شيئا.

أننا حين نناقش جماعة مثل المراهقين عن السلوك الخلقي، ينبغي أن تكون مناقشتنا واضحة، دائرة حول موضوع معين، وأن تكون موضوعية، وأن تكسوه مسحة علمية أو فلسفية بقدر الإمكان، أنهم يريدون أن يعرفوا ماذا يفعلون في مواقف معينة، ولماذا ينبغي أن يفعلوا شيئا معينا دون غيره، وبعد هذه المعرفة يأتي التدريب على الممارسة. ونظرا إلى أن المبدأ الخلقي له طبيعته الاجتماعية من حيث أنه يمارس في موقف فيه علاقات مع الغير فإن الرغبة في الحصول على استصواب من حولهم وتأييدهم لهم قد يدفعهم إلى ممارسة الصواب وقد تكون هناك أسباب أخرى للممارسة، وإيا كان الأمر فإن الجانب الثالث المتصل بحب ما هو جيدا أو نبيل، وبالنفور مما هو ردىء أو دنيء هو أصعب هذه الجوانب وأكثرها أهمية. إن

الإنسان الذي يتحقق فيه ذلك. يسلك مسلكا خلقيا بواعثه داخلية سيلتزم بالفضيلة لأنها فضيلة، وسيجد في نجاحه في الالتزام بها خير جزاء له، سيكون إنسانا ينطلق تلقائيا في الطريق الخلقي، طريق الحق.

هذا الجانب الثالث مفروض أن يلعب البيت فيه دورا له أهمية وخطورته فالطفل في البيت، في سنوات قبل أن يذهب إلى المدرسة، في حاجة ماسة إلى هذا الجانب، حيث تعتبر السنوات الأولى من حياة الطفل ذات تأثير كبير في تربيته الخلقية، بل في تشكيل شخصيته بوجه عام، الطفل في مطلع حياته يهتم بما يجلب له متعة ذاتية، وتكون رغباته وإشباعها هي الأساس في ذلك بصرف النظر عن صالح الآخرين، ويخرج الطفل من هذه الدائرة إلى دائرة أوسع حينما يزيد شعوره بالانتماء إلى أسرته وبأن هذا الانتماء يزيده فهما لنفسه وتحقيقا لذاتيته مع نمو هذا الشعور يتدرج به البيت عن طريق إبداء الرضا أو السخط أو عن طريق الثواب والعقاب بصورة أخرى إلى ضرورة رعاية صالح من في المنزل وتتسع دائرة الاهتمام والاندماج بمحيطات بشرية أكبر تدريجيا فهو ينتقل من دائرة الأسرة إلى دائرة تضم الأسرة والأصدقاء، ثم تضم الحي الذي ينتمي إليه، وتتدرج حتى تضم المجتمع، وقد تتسع عند البعض - الذين تتهيأ لهم أن ينشئوا نشأة صحية - فتستوعب كل أفراد البشر؛ وحين ينتقل الآدمي من الحدود الضيقة لذاته إلى هذه الحدود الواسعة انتقالا ناجحا سيجد متعة في المسلك الذي لا يغفل صالح الآخرين بجوار صالحة، وسيجد أن المبدأ الخلقي فعلا يضمن حياة مستقرة أو هانئة لجماعة هو عضو فيها، وقد يصل في شعوره إلى أنه يسلك مسلكا مطابقا للمبدأ، لأنه لا يليق به أن يسلك مسلكا آخر.

ونحن اليوم نريد أن ننجح في جعل الطفل يشعر - في أثناء نموه ونمو إنتماءاته - بأن سعادته وصالحة يعتمدان على سعادة الآخرين وصالحهم فإن الأمر في تربيته الخلقية سينطلق بكثير من النجاح، ولكن ينبغي أن نتذكر أن الأمر ليس بالسهولة التي نعرضه بها هنا. وهناك أمور تعوق مسار التربية الخلقية من أبسطها وأكثرها شيوعا تدليل الأطفال إلى حد تحقيق رغباتهم بصرف النظر عن الأثر السيء لذلك في الوسط الاجتماعي المحيط به.

ونتيجة لذلك ستعاني المدرسة مشكلات كثيرة وبسبب متاعب كلها من أجل اصلاح ما أفسده البيت مع الطفل.

وهناك مبادىء ثلاثة يعتبر تحقيقها دلالة على صحة الطريق:

١ - أن يلتزم التلميذ في إشباع رغابته المعقولة بالطرق المقبولة.

٢ - أنه لا يشعر بارتباح عندما يفكر في إشباع رغبات لا يقرها العرف، وعندما يسلك طريقا غير مقبول.

٣ - أن يشعر باحتياجات طبيعته الراقية وبطريقة إشباعها في ضوء المبدأين السابقين، مع اتباع هذه المبادىء أن تتجه بالتلميذ إلى حب ما هو جيد أو نبيل، والنفور مما هو ردىء أو دنيء.

مما سبق ذكره يتضح أن كثيرا من الناس يتصورون مجتمعات تسود فيها الأخلاق ويسود فيها حب الخير إلى حد أن أفرادها ينطلقون تلقائيا لعمل الخير والامتثال لقواعد السلوك الخلقي. وهذا المستوى يقتصر وجوده على الوجود النظري دون أن يتهيأ له التحقق في عالم الواقع وأن كثيرا ممن يمتثلون لقواعد السلوك الخلقي يتم امتثالهم بسبب الخوف من القانون أو الخوف من المجتمع. ومعنى ذلك أنه إذا زالت أسباب الخوف كان لهم شأن آخر.

ونضيف إلى ذلك قولنا: أننا مهما تحرينا الدقة في التربية الخلقية، ومهما بالغنا في اتخاذ الإجراءات التي تساعد على تحقيق النجاح فلن نصل بحال من الأحوال إلى الحد الذي تختفى عنده الرذائل أو الشر، وتسود الفضيلة أو حياة الخير، سيبقى الخير والشر أو الفضيلة والرذيلة متعايشين، وسيكون حكمنا على السلوك الخلقي للأفراد والجماعات في صورة عامة مرتبطا بمدى غلبة أحدها على الأخرى، ويسبقى هناك عمل لفلاسفة الأخلاق ولدعاة الخلق ما دامت هناك حياة.

هذا يجعلنا نتطرق إلى موضوع الرذيلة والفضيلة، ومنشأها وأنواعها وتصنيفها.

تقسيم الرذائل:

إن تقسيم الرذائل كتقسيم الفضائل، عمل شاق لأن بعض الرذائل يتضمن بغضا، وبذلك يصعب وضع تقسيم متقن للأعمال المرذولة بحيث يكون جامعا لجميع الرذائل، مخرجا ما عداها. ذلك إلى أن صعوبة أخرى قد تواجهنا وهي أن بعض الأعمال يصعب وضعه في كفة الرذيلة أو كفة الفضيلة.

فقد يكذب طفل من الأطفال لينجي صديقا من عقوبة هو بريء منها وقد يسمى بعض الناس هذا العمل رذيلة، وقد يسميه بعض شجاعة، أو تضحية، أو تفانيا في نصرة الصديق وبذلك قد يظهر لنا الرذيلة متشحة بوشاح الفضيلة.

وقد جرى بعض الفلاسفة على تقسيم الرذائل إلى شخصية (أو فردية) واجتماعية(أو غيرية). ولكن هذا التقسيم مضلل، لأنه قد يجرنا إلى اعتبار الشخص وحدة مستقلة عن جماعته التي يعيش فيها، وبذلك يمكن أن يكون له رذائل شخصية، وبديهي أنه ليس للمرء حياة مستقلة عن علاقاته الاجتماعية فأية رذيلة ذات اتصال بشر الفرد، هي كذلك ذات اتصال بشر الجماعة. غير أن هذا لا يبعدنا عن التفرقة بين حياة الفرد والحياة العامة للمجتمع الذي يعيش فيه، وبذلك يكون بعض الرذائل أكثر صلة بالحياة الفردية، وعلى حين يكون البعض الآخر وثيق الصلة بالحياة الاجتماعية.

ومن الفلاسفة من يقسم الرذائل إلى:

١ - رذائل ناشئة عن خضوعنا لشهواتنا، كالفجور، والأثرة، والبخل.
٢ - رذائل ناشئة عن عجزنا عن تحمل بعض الآلام، كالجبن والحياء البالغ المفرط.
٣ - رذائل ناشئة عن الخرق في اختيار غاياتنا، كالظلم والتهور، والإسراف ولعل خير تقسيم عملي للرذائل هو الذي وضعه ارستطاليس عندما تكلم في نظرية الوسط في الفضيلة إذ اعتبر لكل فضيلة رذيلتين تنشآن عن الإفراط «الإغراق»، أو التفريط «التقصير»، وهذا التقسم قد سار عليه بعض الفلاسفة من بعده ولا سيما فلاسفة المسلمين من أمثال الغزالي وابن مسكويه.

والجدول التالي يوضح بعض الرذائل التي يراها ارستطاليس أهم الرذائل مع الفضائل التي تنشأ عن التوسط بينها:

الإفراط (رذيلة)	فضيلة	التفريط (رذيلة)
التهور	الشجاعة	الجبن
الشراسة	الحلم	الفتور أو البلادة
السخرية	البشاشة	الفظاظة
التملق	الصداقة	التشاكس/ التطاحم
الإسراف/ البزخ	الكرم	البخل
الغطرسة	عزة النفس	وضاعة النفس
المبالغة	الصدق	التعمية والكتمان

وقياس على ذلك يمكن القول أن فضيلة التسامح إفراط فيها تعسف وتفريط فيها تهاون، وعجز أو تسيب، وأيضا القناعة إفراط فيها الطمع وتفريط فيها الخمول وعدم السعي لطلب الرزق وهكذا.

وقد دعى الإسلام الحنيف إلى الوسطية والاعتدال فمن الآيات الكريمة قوله تعالى: **﴿وكذلك جعلناكم أمة وسطا﴾** (البقرة ١٤٣).

ولفظ أمة وسطا يحمل في طياته معنى واسعا لا يؤدي أي لفظ آخر معناه أو الاتيان بنظيره، والمراد به أمة الإسلام التي تقوم على طريق العدل الإنصاف والتوسط ولها صفة الزعامة وسط شعوب الأرض وعلاقاتها مع الجميع، حق وصدق بدرجة واحدة، وليس بينها وبين أحد صلة تخالف الحق والصدق والشرعية.

والآية الكريمة **﴿ولا تجعل يدك مغلولة إلى عنقك ولا تبسطها كل البسط فتقعد ملوما محسورا﴾** (الإسراء ٢٩).

وغل اليد كناية عن البخل، وبسطها يعني التبذير والإنفاق ببزخ، ولو

تدبرنا الآيات الكريمة لا تضح لنا ضرورة اعتدال الناس في حياتهم وتعاملهم فلا يكونوا بخلاء يحبسون المال عن التداول والاستخدام، ولا مسرفين يبددون قدرتهم الاقتصادية هباء، بل ينبغي أن يوجد بينهم حسن الاعتدال والتوازن فلا يمنعون عن الإنفاق في محله ولا ينفقون المال في غير موضعه.

هذا بالإضافة إلى ظهور رأي عام في المجتمع يعرف الفرق بين الكرم والإسراف ويميز بين البخل والاعتدال. فحط من منزلة البخلاء وأعز قدر المعتدلين ولام المبذرين، ورفع شأن الكرماء وأجلهم. ولا يزال تأثير هذه التربية الذهنية والأخلاقية باقية في المجتمعات التي يسودها دين الإسلام إلى اليوم حتى أنك ترى الناس ينظرون إلى البخلاء نظرة احتقار وازدراء على حين يحترمون الكرماء ويعزونهم.

المقارنة بين القيم:

كلمة قيمة Value بمعناها الواسع يمكن أن تشير إلى أي موضوع أو أي شيء يشبع الرغبة بشكل يترتب عليه نوع من المتعة أو نوع من الارتياح ، وهذا الاستعمال في المعنى والواسع لا يميز بين قيم جيدة وقيم رديئة، ولا بين قيم عليا وقيم دنيا. فالطعام إذا كان يمدني بنوع من المتعة أو بنوع من الارتياح فإنه في واقعه يكون ذا قيمة، وإذا كنت ممن يستمتعون بإيذاء الناس فإن ذلك يكون بالنسبة لك قيمة كما يكون عمل الخير بالنسبة لمن يستمتع به قيمة. وهكذا تجد أمامنا من القيم - في هذا الاستعمال الواسع - الأنواع التي تطلق عليها التواءات Perversions وهي تلك الأنواع المتصلة بإشباع الرغبات المنحرفة كقيمة المخدرات بالنسبة لمدمنها، وقيمة القمار بالنسبة لمعتاده. وواضح أن كلمة (قيمة) ليست مستعملة هنا استعمالا معياريا يشير إلى ما ينبغي الالتزام به.

ونحن إذا نظرنا إلى هذا الاستعمال الواسع لكلمة قيمة فإننا نجد أن القيم التي ستقدم - أو تقدم نفسها إلينا - سنضعها أحيانا في موقف المفاضلة وأحيانا في موقف اختيار بين متضادين، وهناك مسالك ثلاثة فيما يتصل بهذه المفاضلة وهذا الاختيار:

- **المسلك الأول:** أننا يمكن أن تقارن بين بعض القيم بطرقة خلقية معيارية نصدر بها الحكم على بعض القيم بأنها «جيدة» أو أن ضدها «رديء». فالشفقة جيدة والقسوة رديئة، والصدق جيد والكذب رديء، ونحن ينبغي أن تكون لنا مجموعة من هذه القيم الجيدة، كما ينبغي أن نتحاشى أضداد ما نكونه منها لأنفسنا.
- **المسلك الثاني:** نجد أنفسنا فيه أمام قيم غير متضادة من ناحية الجودة والرداءة ولكنها تتفاوت في رتبتها فبعضها «أعلى رتبة» من البعض الآخر الذي تصفه بأنه «أدنى رتبة» نحن مثلا نتفق على أن التثقيف في الفنون - من الموسيقى والأدب وإلى غير ذلك - أعلى من التسلية السلبية التي لا يكون للفرد دور فيها.

وعلى أن الارتياح إلى العلم والفلسفة أعلى إذا كانت أعمق من غيرها وكانت تسمح بنمو أبعد للقدرات البشرية ويترتب عليها نمو الذات. ولكن القيم التي توصف بأنها أدنى لا يحكم عليها بأنها رديئة.

- **المسلك الثالث:** نجد أنفسنا فيه أمام قيم ليسا بعرضها ضد البعض الآخر من ناحية الجودة والرداءة، وليس بعضها أعلى من البعض الآخر ولكنها كلها مطلوبة وكلها تسترعي انتباهنا في ظروف مختلفة، إننا قد نقارن قيما متساوية ولكن ظروفا خاصة قد تبرز بعضها وتعطية أولوية، والقيم المتساوية أحيانا قد تقتضي بعضها نشاطا يبدو معارضا للنشاط الذي يتطلبه البعض الآخر، فالمحافظة على الثقافة قيمة مرغوب فيها، وتطوير الثقافة قيمة مرغوب فيها، ولكن النشاط الذي يتصل بالمحافظة على الثقافة يتطلب تشربا لها بينما النشاط المتصل بتطوير الثقافة يقتضي نقدا لها. فبالنسبة لصغار التلاميذ قد نجد النشاط المتصل بتشرب الثقافة أولى وأكثر إلحاحا من النشاط المتصل بتطوير الثقافة.

بعد أن قدمنا هذا العرض عن القيم يجدر بنا أن نعرض آراء بعض التيارات الفلسفية والجوانب المكملة للقيم بأبعادها المختلفة في الفصل التالي.

مراجع الفصل

١ - أبو الأعلى المودودي، **الحكومة الإسلامية**، **القاهرة**: المختار الإسلامي، ١٩٧٧.

٢ - أحمد أمين، **الأخلاق**، القاهرة: دار النهضة العربية، ١٩٦٥.

٣ - أحمد حسن عبيد، مذكرة في **فلسفة التربية**، كلية التربية جامعة الأزهر ستنسل، ١٩٧٥.

٤ - ج. أ. هادفيلد، **علم النفس والأخلاق**، ترجمة محمد عبدالحميد، القاهرة: مكتبة مصر، ١٩٥٣.

٥ - ج. كارل فلوجل، **الإنسان والأخلاق والمجتمع**، ترجمة عثمان نويه «القاهرة: دار الثقافة، سلسلة الألف كتاب (٩٢)، ١٩٥٧.

٦ - جون ديوي، **المبادىء والأخلاق في التربية**، ترجمة عبدالفتاح سيد الأهل، القاهرة: الدار المصرية للتأليف والترجمة، ١٩٨٦.

٧ - سهام العراقي، **في التربية الأخلاقية**، مدخل لتطوير التربية الدينية، الاسكندريلا: مكتبة المعارف الحديثة، ١٩٨٤.

٨ - صالح عبدالعزيز، **تطور النظرية التربوية**، القاهرة: المطابع الأميرية، ١٩٤٧.

٩ - عصام الدين حواس، **ثورة الأخلاق**، القاهرة: دار الكتاب العربي للطباعة والنشر، ١٩٦٧.

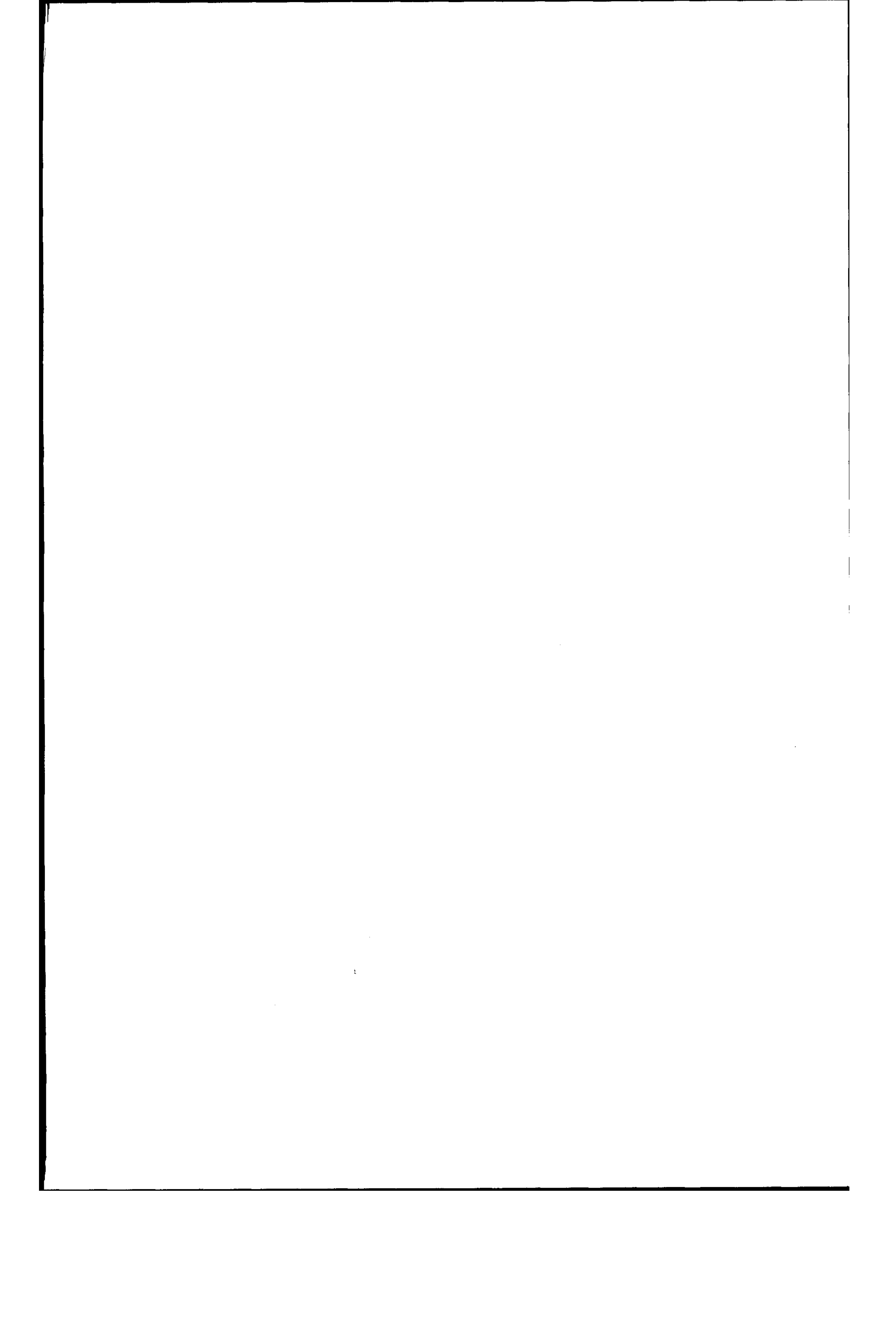
١٠ - محمد أحمد رخا، زكي المهندس، **أخلاق الفتي**، القاهرة: مطبعة أمين هويدي، ١٩٢١.

١١ - محمد مهدي علام، **فلسفة العقوبة**، القاهرة: المطبعة السويفية، ١٩٣٦.

١٢ - Dewey, J. Democracy And Education, New York:Macmillan, Company, 1948.

١٣ - Harmin, Merrill, What I've Learned About Values Education, Bloomington: The PhiDalta Kappa, 3, 1972.

١٤ - Paul, Dietl, "The Irrelevance of Philosophy to Moral Education" Philosophy of Education, 1971.



الفصل السادس

القيم

- القيم وموقف الفلسفات منها
- القيم في العملية التربوية
- خصائص القيم الإسلامية



الفصل السادس
القيم

مقدمة

لم يكن شوقي مغاليا حين أكد بقوله:

وإنـمـا الأمـم الأخـلاق مـا بـقـيـت فـإن همـو ذهـبـت أخـلاقـهـم ذهـبـوا

فالحضارة منظومة قيم، وانهيارها هو الموت المعنوي للأمة، وربما أدى ذلك إلى الموت الفيزيقي، أو الوجودي. ولقد أنبأنا التاريخ عن أمم عاشت ثم انقرضت لأنها كحيوانات ما قبل التاريخ لم تكن تصلح للحياة، ولم تساير قانون التطور.

ولقد عرفت الأمة العربية بعثها الحضاري مع الإسلام حيث أكسبها من القيم والفضائل ما استحقت من أجله قوله تعالى: ﴿**كنتم خير أمة أخرجت للناس**﴾.

ولأهمية القيم فقد اشتغلت بها الديانات والفلسفات والتنظيمات الاجتماعية، وكذلك الدراسات الأكاديمية التربوية، وتنوعت وجهات النظر في إدراك طبيعة القيم وغائيتها حول عدد من الثنائيات؛ كل ثنائية تأخذ بطرفين متناقضين.

وليست القيم مادة دراسية، قائمة بذاتها، نقوم بتدريسها منفصلة عن محتوى الكتب الدراسة، وإنما هي أيضا ضمير أخلاقي ووعي سلوكي، والمدارس كمؤسسات اجتماعية لها دور وظيفي في تأصيل وتنمية هذه القيم

على صعيد الوعي والسلوك، بل إن التربية في جوهرها عملية أخلاقية.

وتقوم المدرسة بهذا الدور من خلال المعلم الذي يعلم التلاميذ ويغرس فيهم حب العلم ومبادىء الفضيلة، ويوحي لهم ويؤثر بسلوكه في أوساط المتعلمين وخاصة الصغار، فالمدرس يعلم بجماع شخصيته، بكل ما يملكه من عقيدة وضمير وفضائل، بما يفرضه من نظام سلوكي يلتزم به في عمله. وهو لغيره من الصغار مثال وقدوة

القيم: يرى «كارتر جود Carter Good أن القيمة صفة ذات أهمية لاعتبارات نفسية أو اجتماعية، أو خلقية، أو جمالية وتتسم بصفة الجماعية في الاستخدام(١٩٨). ويشير كاظم إلى أن القيم عبارة عن مقياس أو مستوى أو معيار نستهدفه في سلوكنا، نسلم بأنه مرغوب فيه أو مرغوب عنه(١٩٩). ويحددها مجاور بأنها عبارة عن مجموعة من المعايير التي يحكم عليها الناس بأنها حسنة ويردونها لأنفسهم ويبحثون عنها ويكافحون في سبيل تقديمها للأجيال القادمة والإبقاء عليها جزءاً حيا مقبولا من التراث الذي تعامل به الناس جيلا بعد جيل(٢٠٠). والقيم من المنظور الإسلامي كما حددها «بكرة» بأنها مجموعة المبادىء والقواعد والمُثُل العليا التي نزل بها الرحي والتي يؤمن بها الإنسان ويتحدد سلوكه في ضوئها وتكون مرجع حكمة في كل ما يصدر عنه من أفعال وأقوال وتصرفات تربطة بالله وبالكون(٢٠١).

القيم وموقف الفلسفات المختلفة منها

أنكر كثير من الباحثين حرية الإرادة عند الإنسان، والجبر الكامل يتضمن إنكار القيم التي يمكن أن يدين بها الإنسان، والسلوك الذي يصدر عن قهر أو اكراه، يخرج من نطاق فلسفة الأخلاق، وهذا يدل على أن الفعل الإنساني بمعناه الأخلاقي، لا يكون كذلك إلا متى استهدف غاية، وصدر عن إرادة وأمكن اخضاعه لحكم أخلاقي.

---

(١٩٨) Carter Good, ed., Dictionary of Education, New York: McGraw-Hill 1973, P. 636.

(١٩٩) محمد إبراهيم كاظم، تطورات في قيم الطلبة، القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية، ١٩٦٢، ص ١٤.

(٢٠٠) محمد صلاح الدين مجاور، تدريس التربية الإسلامية، أسسه وتطبيقاته التربوية، الكويت: دار القلم، ١٩٧٦، ص ١٤٤.

(٢٠١) عبدالرحيم بكرة، القيم الأخلاقية في التربية الإسلامية من واقع منهج المدرسة الإبتدائية العامة، ماجستير غير منشورة، جامعة طنطا: كلية التربية، ١٩٨٠، ص ١٥.

والباحثون من الطبيعيين يرون أن القيم جزئية نسبية متغيرة لأنها تعنى مجرد الإهتمام بفعل واستحسان والميل إليه. ونحو هذا من معان توحي بأن القيم ذات طابع شخصي ذاتي خلو من الموضوعية، وهي بهذا المعنى - من حق أو خير أو جمال - تطلب وسيلة إلى غاية أبعد.

أما المثاليون من فلاسفة الأخلاق فهم - مع تسليمهم بهذا القيم الجزئية النسبية التي تدخل في دراسات العلوم الاجتماعية - يرون أن وراء هذا القيم المتغيرة قيما إنسانية عليا. تكون صفات عينية كامنة في طبائع الأفعال. لا يتوقف وجودها على ذات صاحبها، وبالتالي تكون ثابتة عامة مطلقة تتخطى الزمان والمكان، وتطلب كغاية في ذاتها. ويلتقي على طريقها الناس في كل زمان ومكان، كما هو الشأن في طلب الحرية والكرامة والأمن والسلم والمحبة.

وتوكيد العدالة وتوفير المعرفة وأسباب العيش الهنيء.. ومنع الخوف والجوع والقلق والمرض.

أن استقراء التاريخ يشهد بأن القيم - إنسانية عليا أو جزئية نسبية - كان لها خطرها الملحوظ في توجيه حياة البشر والتحكم في مسيرة التاريخ.

كان دعاة الماركسية يرون أن التاريخ يتحكم في مسيرة قوانين موضوعية لا تخضع لإرادة الأفراد، وهذه حتمية التاريخ عندهم، والعامل الحاسم في سير التاريخ هو العنصر الاقتصادي وأما العوامل الروحية (من فكر وفلسفة وفن وأدب..) فلا تعدو أن تكون نتيجة سلبية لهذا العنصر، وطريقة الانتاج - فيما يقول ماركس K. Marx- هي التي تحدد أوضاع المجتمع السياسية والفكرية والاجتماعية، وليس العكس، تلك هي المادية التاريخية. وطبقا لذلك جاهر اتباع الماركسية أن الذي يوجه تاريخ العالم ويتحكم في تطوره ليس الفكر وإنما هي الأحوال الاقتصادية التي تسود المجتمع. فتكيّف تفكير أهله، وتحدد أساليب تطورهم، وسائر أسباب حياتهم، وعنها ينشأ ما يسميه المثاليون وهم بالقيم العليا. فإن هذه القيم لا ترد إلى الله، ولا ترجع في العقل الإنساني. إن عالم العقل كله ينشأ عن النظام الاقتصادي على النحو الذي أشرنا إليه.

ومن ثم بدت القيم انعكاسا للعلاقات الانتاجية المتغيرة مكانا وزمانا، وسقط الرأي الذي يقول بأنها تشكل سلوك الفرد، وتحدد اتجاه المجتمع، وتهذب أوضاع الواقع فإرادة الأفراد لا تقوى على تغيير مجرى التاريخ. على غير ما ظن هؤلاء الواهمون - فيما يرى الماركسيون. وإذا كان علم النفس في أخريات القرن التاسع عشر وأوائل القرن العشرين - قد رأى أن الإرادة هي العامل النفساني الأول والوحيد الذي تعتمد عليه الدوافع والرغبات والأفعال بما يقترن بها من انفعالات فإن «ماركس» قد رفض هذه النظرية، وأكد أن الإرادة البشرية ليست شيئا آخر سوى ما تمليه قوانين الطبيعة والمجتمع. فالإرادة ليست مستقلة عن المؤثرات والظروف الخارجية - كما يرى المثاليون - ولكنها عند الماركسيون ثمرة المعرفة والتجربة والتربية.

وفي فلسفة الوضعيين في فرنسا جسموا شخصية المجتمع على حساب شخصيات أفراده الذين سلبوا في هذه الفلسفة حريتهم وإرادتهم فكانوا بتعبير «بربيه» E. Brehier كالدمي التي يحرك المجتمع خيوطها بأصابعه، واستبعدت الوضيعي الميتافيزيقا من مجال البحث، فاختفت القيم العليا وفقدت كل أهميتها، لكن «أوجيست كونت» A Cont كان برغم ذلك يخطط للمستقبل، ويجاهر بأن فلسفته تكفل بإنقاذ فرنسا من الدمار الذي أصابها من جراء ثورتها الكبرى، وكان هذا هو الحال مع اتباعه «اميل دور كايم» E. Durkhem رائد المدرسة الاجتماعية الفرنسية، حيث جعل الظاهرة الاجتماعية موضوعية، وقرر أن من أخص صفاتها أنها تنشأ خارج شعور الفرد كحقيقة موضوعية، وتتميز بصفة القهر والالتزام. بمعنى أنها تفرض نفسها على الأفراد فلا يملكون الا طاعتها رافضين أو كارهين، والقيم الأخلاقية من نوع الظواهر الاجتماعية، فهي من صنع العقل الجمعي، تنشأ آليا باجتماع الناس بعضهم مع بعض، ولا تكون إلا تعبيرا عن رغبات الأفراد في إرضاء المجتمعات التي ينتمون إليها.

أماالنفعيون* في انجلترا، كان اتباعها من الحسيين** الذين قالوا بالجبر

---

* يقصد بهم البرجماتيون Instruntlizm.

** الواقعيون الحسّيون.

فسلبوا الفرد الكثير من حريته وإرادته، وكان مبدأهم الوحيد الذي دانوا به، هو مطالبة الفرد بأن يأتي من الأفعال ما حقق أكبر قدر من السعادة من الناس، واستبعدوا ما عدا هذا من قيم إنسانية عليا، ولكن فلسفتهم كانت شعبية سيطرت على السياسة والأخلاق والتشريع والآداب والتربية وغير من مجالات الإصلاح، وكان أكبر دعاة هذا الإصلاح، «بتنام» Benham و«مل» J.S. Mill وتلاميذها من النفعيين، وبهذا قدر لفلسفة النفعيين أن توجه مسيرة الحياة في انجلترا أثناء ذلك العصر.

الفلسفة العملية الأمريكية: كانت من فلسفات ذلك العصر أكدت إرادة الأفراد واستبعدت ما أسماه المثاليون بالقيم الإنسانية العليا، فكان أصحاب الفلسفة العملية (البراجماتية) من الأمريكان يكرهون تبديد الفكر في نبش الماضي، أو اضاعته في متاهات النظر العقلي المجرد. ومن ثم يطالبون بالتسليم بقيم تحقق منافع عملية، وإن كان على العقل التسليم بصوابها، فكان أولهم «وليم جيمس» W. James الذي يقول: أن الحق - أو الخير - كورقة النقد الزائفة، تظل صالحة للاستعمال حتى ينكشف زيفها. وإمعانا في ربط الفكر بالعمل فإن «جون ديوي» J. Dewey اقر بأن الأفكار لا قيمة لها إلا إذا تحولت إلى أفعال تؤدي إلى إعادة تنظيم العالم الذي نعيش فيه، ونسلم إلى اعادة بنائه، وشابهه في هذا «ماركس» وشاعت هذه الروح العملية في كل مجالات الحياة الأمريكية. وقدر للقيمة بمفهومها عند هؤلاء البراجماتيين أن تسيطر على الفكر الأمريكي وتتحكم في مسيرته.

وفي فلسفة **التطوريين**: حسبنا منهم «هربرت سبنسر» H. Spencer في انجلترا و«نيتشه» Nietzsche في المانيا وكلاهما قد اعتنق نظرية التطور، وطبق - مع تفاوت بينهما - قانون التنازع من أجل البقاء، على الجانب الأخلاقي في حياة الإنسان، وكان معنى هذا أن يبقى من مبادىء الأخلاق ما يصمد للتجربة، وينقرض منها ما لا يقوى على النضال، وكان أولهما يرى أن كمال الحياة إنما يكون في تكيف الإنسان مع بيئته، وهذا التكيف طبقا لقانون التطور في تقدم متصل، فالتطور بطبيعته يتحرك بنا نحو غاية قصوى تقوم في تحقيق الانسجام بين

مطالب الفرد والمجتمع، ولكن «سبنسر» يصرح برغم هذا بأن غاية الأخلاق القصوى في الاسهام «بتعجيل» التطور الذي يحقق هذه الغاية ولا شك أن هذا يتطلب تدبيرا، وإرادة تنفيذ هذا التدبير، وإذا كان للانتخاب، الطبيعي أهمية فإن الانتخاب الاصطناعي الذي يتوخى تحقيق غاية مشعور بها، هو أجلّ خطرا وأعظم شأنا.

أما «نيتشة» فقد غالى في تجسيم الإرادة الفردية حتى قلب جدول القيم التي ارتضاها الدين، وتواضع الناس من قديم الزمان، وقد جعل «إرادة القوة» مداد فلسفته، وانتهى به تطبيق قانون التطور على حياة الإنسان المتمدين إلى احتقار الرحمة والصبر والدعة... وتمجيد القسوة والظلم والقوة وتوكيد الذات... وبذلك هدم التصور المألوف للقيم... ولكنه مع ذلك كان يخطط للمستقبل، ويستهدف إيجاد الإنسان الأعلى - السوبر مان - لكنه لا يقنع بالانتخاب الطبيعي كوسيلة إلى التسامي بالصفوة تحقيقا للإنسان الأعلى لأن الطبيعة تقاوم الشذوذ، وتحابى المتوسطين من الناس، فتهبط بالممتازين ولا ترتفع بالمتوسطين إلى مراتب الممتازين، ومن هنا أوجب في تخطيطه للمستقبل الاهتمام بالإشراف على تربية الأجيال، وجعل الزواج أداة لترقية النسل وليس مجرد وسيلة للتناسل.

أما **أصحاب النزعة الفردية**: فقد كان من معاصري «ماركس» من غلا في إقرار دور الإرادة الفردية في توجيه حياتهم، والتحكم في مسيرة مجتمعاتهم، فعكس «توماس كارلايل» Th. Carlyle آية الوضع الذي أقره الوضعيون وعلماء الاجتماع من معاصريه، فإذا كانوا قد سلموا بالقيم الجزئية المتغيرة وحدها، وردوها إلى المجتمع دون الأفراد الذين سلبوهم الإرادة والحرية، فقد جاهر «كارلايل» بأن الفرد (البطل) هو الذي يسير تاريخ أمته ويتحكم في توجيهه، ومن أراد أن يعرف تاريخ أمة فحسبه أن يعرف تاريخ أبطالها، وأبان عن رأيه في نماذج لأبطال قاد كل منهم أمته وطور تاريخا، وجري في هذا التيار نفسه أصحاب المذهب التاريخي في القرن العشرين، فأكدوا أن الفرد هو الذي يحدد معنى التاريخ، وبالتالي قاوموا مع أتباعهم طغيان المجتمع على حرية الأفراد.

وهكذا نرى أن فلسفات ذلك العصر - حتى ما استبعد منها إرادة الأفراد، وأنكر بالتالي دور القيم العليا في حياة الناس، كانت كلها تخطط للمستقبل، ولا يكون التخطيط قط بغير هدف، ولا تكون مسيرة الإنسان إلى تحقيق الهدف إلا محكومة بقيم تتخذ للهداية والإرشاد، بهذا تبدو إرادة التغيير والتطوير عند الإنسان مهتدية بمبدأ إنساني يدين به وننتمي إليه.

بل أن جمهرة الباحثين عبر تاريخ الفكر قد أكدوا أثر الإنسان في تهذيب حياته، وتطوير مجتمعه، ولولا هذا لانتفى ما يسوغ التربية والإصلاح في كل صورة، إذ أن هذا يفترض مقدما أن للإرادة دورها في التحكم في حياة الأفراد وتوجيه سير التاريخ.

فأما الفلسفات الوجودية: في عصرنا فإنهم يرفضون إخضاع الفرد للحتمية الاجتماعية أو الموضوعية العلمية ويهتمون بحرية الفرد إلى حد التوحيد بينها وبين وجوده، وفي ضوء هذا استبعدوا القيم التي تفرضها على الإنسان سلطة ما، لأن اختياره لموقف في حياته دون موقف آخر لا يكون مسبوقا بتدبير عقلي، ولا تحديد لغاية، ولا معرفة ببواعث، وهذه هي الحرية الإنسانية، وفي ضوء هذا اسقط الوجوديون القيم المتعارف عليها من حسابهم، سيان منها ما فرضه العرف الاجتماعي، أو املاء المعتقد الديني، أو أوجبته سلطة سياسية... ومثل هؤلاء الوجوديين ينكرون القيم الإنسانية العليا، فينتفي بالتالي دورها في توجيه الحياة، والرأي عندنا أن حياة البشر لا تستقيم بغير مبدأ أسمى يدين له الإنسان بالولاء[٢٠٢].

القيم الأخلاقية هل هي نسبية أم مطلقة؟

نعرف كيف ذهب نيتشة إلى أن القيم مُبْدعات بشرية عملت على خلقها بعض الاعتبارات الأخلاقية الخاصة، وكأن القيم أوهام، أو أصنام، ابتدعتها

---

(٢٠٢) توفيق الطويل، فلسفة الأخلاق، نشأتها وتطورها، ط ٢، ١٩٧٦. القاهرة: دار النهضة العربية، ص ص ٤٧٨ - ٤٨٦.

الذات البشرية من العدم، دون أن يكون لها أصول، وجذور في صميم الحقيقة الموضوعية. والحق أن للقيم وجودها الخاص، في استقلال تام عن تقييماتنا الخاصة، بدليل أنها تفرض نفسها على كل وجدان بشري، بطريقة أولية حدسية. وقد نحتج على هذا الرأي بأن نقول مثلا: إن الناس جميعا لا يدركون القيم، أو لا يستطيعون التمييز بينها، مما يدل على أنها ليست مبادىء موضوعية مطلقة، بل هي مجرد ظواهر ذاتية نسبية، ولكن من المؤكد أن المسئول عن عجز بعض الأشخاص من حيث مدى إحساسهم بالقيم، إنما هو ظاهرة سيكولوجية لا يمكن أن تطعن في موضوعية القيم. وكما أن بعض الأشخاص غير الموهوبين أو غير المدربين رياضيا، قد يعجزون عن فهم أو إدراك بعض المبادىء الرياضية الأساسية، فإن بعض الأشخاص الذين لم يتلقوا القدر الكافي من التربية الأخلاقية أو الثقافة السيكولوجية قد يعجزون كذلك عن التمييز بين القيم.

ومن ثم فقد يصح لنا أن نقول إن الإحساس بالقيم يسير جنبا إلى جنب مع نضج ملكة التمييز لدى الفرد، ونمو القدرة على الفهم لدى البشرية، والحق أن القيم نفسها لا تتغير، وإنما الذي يتغير هو إدراكنا لها أو نفاذ بصيرتنا إليها. وذلك لأن القيم بطبيعتها موضوعية قائمة بذاتها، وأما إدراكنا لها فهو أشبه ما يكون بعملية ذهنية تتغير بتغير الزاوية التي نوجه منها أبصارنا إلى تلك القيم، وتتذبذب وفقا لذبذبات حركة العين الذهنية، التي تحاول التقاطها. ويضرب لنا «هارتمان» Hartman مثلا بالقانون الأخلاقي القائل بمحبة القريب، فيقول إن هذا القانون في جوهرة، قانون مطلق، فائق للزمان، أزلي أبدي. صحيح أنه قد وجدت عصور لم يكن الإنسان فيها قد عرف بعد هذا القانون، ولكن المسألة عندئذ لم تكن سوى مسألة جهالة أو عدم نضج أخلاقي Moral Immaturity من جانب البشرية. وما دامت المحبة قيمة مطلقة، فإن جهل الإنسان بها - في وقت من الأوقات - لا يمكن أن يقيم دليلا على نسبيتها. ولهذا يقرر «هارتمان» للأخلاق طابعا مطلقا يتجلى فيما تتسم به القيم من كلية، وضرورة، وموضوعية، وآية ذلك أنه تهيأ للمرء القسط اللازم من التربية الأخلاقية، فإن إحساسه بالقيم لا بد من أن

يصل إلى درجة من النضج النفسي يستطيع معها تكون عيان شامل للقيم(٢٠٣).

فبعض العلماء يجعل القيم مطلقة تتجاوز مستوى الإهتمامات والنظرات الفردية الخاصة. وهي مطلقة لأنها في طبيعتها تحمل صلاحية جوهرية لا تختلف من فرد لفرد، فقيم الخير والعدل والحق والصدق والأمانة وغيرها قيم مطلقة لأنها تعبر عن غايات أخلاقية عليا، اهتدت إليها البشرية بفطرتها وثقافتها وحسها الوجودي في كل زمان ومكان.

وبعضهم على النقيض يعطي للقيم بعدا نسبيا، فهي قيم بحسب ما يراه الفرد منها: فقيمة الحق لا تحمل معنى واحدا مدركا عند كل فرد، وإنما الحق حق أو الخير خير، أو الجمال جمال بحسب ما أراه أنا وبحسب ما تراه أنت مما يعني لي أو لك أن هذا حق، أو خير أو جمال(٢٠٤).

من الذي يضع القيم الأخلاقية؟

واضع القيم هو الإنسان، أو سلطة خارج الإنسان: والقائلون بأن واضع القيم سلطة خارج الإنسان ينقسمون إلى مذهبين: من يقول بأن واضعها هو سلطة إلهية. ومن يقول إن واضعها هو المجتمع.

والأول مذهب رجال الدين بعامة، الذين يذكرون أن المصدر الوحيد للقيم والتقويم هو الله. فهو الذي يقرر ما هو حلال وما هو حرام، ما هو خير وما هو شر. وليس في الأفعال، ولا في الأشياء في ذاتها صفة تقويمية، وإنما الذي يعطيها هذه الصفة هو الشرع الإلهي. فالتحسين والتقبيح هما من الله، ليسا عقليين. وفي الإسلام قال بهذا المذهب أهل السنة والأشاعرة بوجه عام.

ولا يبعد عن هذا الموقف كثيرا موقف أولئك الذين يستبدلون بالله أو الألوهية القيم المطلقة، لكن أمام هذه الصورة المطلقة التي لا تقنع العقل، جاء

(٢٠٣) زكريا إبراهيم، المشكلة الأخلاقية، ط ٣، القاهرة: مكتبة مصر، ١٩٨ ص ٧٦.
(٢٠٤) محمود قمبر وآخرون، التربية وترقية المجتمع، الدوحة: دار المتنبي ، ١٩٨٩، ص ٦١.

العقليون من المتكلمين المسلمين وهم المعتزلة[٢٠٥]، فرأوا ضرورة القول بأن التقبيح والتحسين عقليان أيضا، وأن الله ما قرر أن هذا شر، وذاك خير (أو حلال أو حرام) إلا لأسباب ذاتية في الأفعال والأشياء نفسها. فيقرروا أن الله لا يمكن أن يريد شيئا ليس متفقا مع الطبائع التي خلقها، وعلى هذا فإن الخير والشر كما قرره الله هما أيضا يرجعان إلى الخير والشر في الأشياء المخلوقة، ولا تعارض بين ما يراه العقل وما قرره الله والشرع في أمر التمييز بين ما هو خير وما هو شر.

أما الذين يقولون إن واضع القيم ومبدعها هو المجتمع فعلى رأسهم دوركايم فهو يرى أن الأمور الأخلاقية لها قيمة لا تقاس بسائر القيم الإنسانية، وآية ذلك أننا نضحي بنفوسنا من أجلها، مما يدل على أنها لا نظير لها. والعواطف الجماعية هي التي يتوافر فيها هذا الشرط؛ فلأنها الصدى في نفوسنا لصوت الجماعة العظيم، فإنها تخاطب ضمائرنا بلهجة مختلفة تماما عن لهجة العواطف الفردية.

أما الفريق القائل بأن الإنسان واضع القيم فهم الأغلبية من الفلاسفة، ويتجهون عدة اتجاهات: حيث استعمل بعض الباحثين المنهج الفيلولوجي (اللغوي) فلو بحثنا في المدلول الاشتقاقي لكلمة خير في مختلف اللغات، لوجدنا أنه مستمد دائما من تطور الأفكار، حصيلته أن فكرة الامتياز والنبالة، بالمعنى الاجتماعي هي الفكرة الأم التي تولدت عنها فكرة الخير، بمعنى: التمييز (أو الامتياز) من حيث النفس. وفي مقابل ذلك نجد الأفكار «عامي»، «سافل»، تتحول وتعطي فكرة الشرير. ومن هذا يتبين أن خالق القيمة هو مصدر التقويم، وهذا المصدر هو الفاعل[٢٠٦].

وهكذا نرى أن السادة والعبيد على السواء خالقون للقيم. لكن ما يخلقه السادة من قيم يضاد ما يخلقه العبيد، والأفعال أو ألوان السلوك التي يعزو إليها السادة قيمة إيجابية، وما يعزو إليها العبيد قيمة سلبية، والعكس بالعكس. فمنبع الأخلاق والأحكام التقويمية في الأخلاق ليس أوامر الله ونواهيه، إنما هي الطبيعية الإنسانية، بما فيها من غرائز، وعلى رأس هذه الغرائز جميعها غريزة حب

---

(٢٠٥) عبدالرحمن بدوي، مذاهب الإسلاميين، ج ١، بيروت: منشأة المعارف. ١٩٧١ ص ١٣٢.
(٢٠٦) عبدالرحمن بدوي الأخلاق النظرية، الكويت: وكالة المطبوعات، ١٩٧٥، ص ٩٨.

السيطرة وإرادة القوة. وليست هناك أفعال أخلاقية في ذاتها، إنما هناك تفسير للأفعال الإنسانية وتقويم لها، حسب طبيعة الفاعل والمقوّم، وما تطمح إليه هذه الطبيعة من حب للسيطرة وإرادة للقول. والشيء الذي يقع عليه التقويم في ذاته ليس أخلاقيا، وليس مضادا للأخلاق، وإنما هو على الحياد[٢٠٧].

القيم وعملية التكيف الاجتماعي:

أكد «سانيال» Sanyal على أن الثقافة هي عملية تحقيق القيم Realization of Values فالقيمة هي علاقة بين الذات Sbject والموضوع Object ففي اتجاه محدد بالذات تنجذب الذات بدافع القيمة نحو موضوع بعينه، بقصد إيجاد عملية تكيف أو توازن، وهي عملية ثقافية دون شك، ومن ثم كانت الثقافة هي محاولات دائبة لتحقيق القيم... والفلسفة والدين والفن، هي بمثابة أجزاء أساسية من الثقافة، إلا أن الفلسفة هي محاولة لتحقيق القيم النظرية، والدين هو محاولة لتحقيق القيم المثالية العليا، والفن هو محاولة لتحقيق القيم الجمالية، وتتمثل غاية التحقق الذاتي للقيم في الفضيلة Virtue وتتمثل غاية التحقق الموضوعي للقيم في السعادة Happiness ومن هنا يكمن البعد الثقافي في تحديد أحكام القيمة، لأن القيم إنما تحدد لنا المدى المسموح به اجتماعيا لدوافع الإشباع وفق أهداف الثقافة، وعلى هذا الأساس تنظم القيم سلوك الأفراد تنظيما رمزيا ولذلك ربطت «درثي لي» Dorothy Lee بين القيمة من جهة والرمز من جهة أخرى...

وفي ضوء هذا المفهوم نستطيع التركيز على البعد الثقافي للقيم، على اعتبار أن القيم على العموم هي منتجات ثقافية Cultural Products تصدر عن بنية الواقع الاجتماعي، فهناك تلازم ضروري بين القيمة والسلوك، كما أن القيمة مشروطة وجوديا بأصول تاريخية واقتصادية، حيث تتجلى القيم في أشياء مرغوب فيها، أو أهداف ينبغي التوصل إليها، أو توازن تسعى إلى تحقيقه.

ولقد ألقى «سوروكين» Sorekin ضوء ثقافيا على قيمة الحقيقة Truth وقيمة

---

(٢٠٧) عبدالرحمن بدوي، نيتشة. القاهرة الخ.......

المعرفة Knowledge حين نظر إلى أنساق المعرفة والحقيقة، على أنها صورة متكاملة تنسجم مع سائر أنساق المجتمع، حيث تتجسم صور المعرفة والحقيقة في أشكال الفكر الديني والفكر الفلسفي، والفكر العلمي»(٢٠٨)، وكلها أشكال ثقافية تلتحم في كل ثقافة من الثقافات، تعبر كلها عن صور مختلفة من القيم المثالية والحسية(٢٠٩).

وفي الثقافة الحسية حيث تسود القيم التي تستند إلى شهادة الحس، والإيمان ما تفرضه الإحساسات، فلا وجود إطلاقا لأية قيمة تكمن فيما وراء الواقع الحسي، أو أعضاء الحس؛ فلا يؤمن الحسيون بما وراء الواقع، وإنما يؤمنون فقط بما يعرض علي أعضاء الحس من سمع وبصر. أما الثقافة المثالية، فتسود فيها القيم المتفقة مع معايير العقل والمنطق، وتلك هي ثقافة العصور الوسطى التي امتدت فشملت ما بين القرنين الثاني عشر والرابع عشر، حيث سادت ثقافة الاسكولاتيين Schoastics التي عبرت بدقة عن فلسفات العصر الوسيط تلك التي مزجت أو خلطت بين الفكر المثالي والقيم التجريبية.

ويذهب «الكس إنكلز» Alex Inkeles إلى أن مفهوم القيمة في علم الاجتماع، إنما يحتل نفس الدرجة التي يحتلها مفهوم «النظام Institution أو النسق الاجتماعي Social System" حيث نجد أن سائر الجماعات والأفراد في مختلف المجتمعات والثقافات، إنما يتبعون عددا من أنماط السلوك، ويقتفون بصددها أسلوبا خاصا طبقا لتصورات قيمية محددة. فالقيم موجودة في كل المجتمعات وقائمة في سائر الثقافات؛ ويعبر عنها الأفراد والجماعات في صور وأنماط سلوكية محددة.

ومثل سائر المصطلحات السوسيولوجية، يحمل مفهوم «القيمة» معان وتفسيرات متعددة، إلا أن معظم التعريفات المقترحة في علم الاجتماع والأنثربولوجيا الاجتماعية؛ يتفق على وجود عنصر واحد بعينه في كل تعريف؛

(٢٠٨) Riley, Matida, Sociolegy Research, A case approach, New York: 1963, pp. 233-224.

(٢٠٩) قباري محمد إسماعيل، قضايا علم الاجتماع المعاصر، بيروت: منشأة المعارف، د.نت ص ٣٩٧.

وهو ذلك العنصر القائم في كل قيمة كتعبير عن الغايات والأهداف النهائية، أو كتحقيق لكل أغراض الفعل الاجتماعي Social Action حيث لا تتعامل القيم مع ما هو قائم، وإنما تبحث عما «يجب أن يكون» اجتماعيا وثقافيا، بمعنى أن القيم تعبر في الواقع عن صيغ أخلاقية صريحة وضمنية، فهي أخلاقية Moral من ناحية، وآمرة Imperative من ناحية أخرى(٢١٠).

وهناك نوع من القيم السلبية، يراها «انكز» شكل من أشكال العلاقات التي قد يتقبلها الناس مثل: النفاق، والسلبية، وعدم المبالاة، وهي أمثلة أو نماذج لأشكال القيم السائدة في مختلف الثقافات والمجتمعات(٢١١). كما يؤكد «جولدنر»، Goaldner على مجموعة من الخصائص الجوهرية للقيم وهي: المشاركة أو الموافقة Agreement، والألفة، أو المعرفة، Knowledge والالزام، أو الإرغام Inforcement والامتثال أو القبول Conformity بمعنى أن القيم تمتاز بمشاركة أو موافقة أكبر عدد ممكن من الناس، كما أنها مألوفة لديهم ومعروفة بدرجة عالية من الوضوح، وبالإضافة إلى أنها مرغوبة اجتماعيا لأنها تشبع حاجات الناس، فإنها تستند إلى مبدأ الالزام، فالقيم ملزمة Imperative، وآمرة وحتمية؛ لأنها تعاقب وتثيب، كما أنها تحرّم وتفرض؛ ويخضع من يخرج عليها للجزاءات الاجتماعية Social Sanction.

ولذلك يمتثل الإنسان الفرد للقيمة، ويتقبلها قبولا؛ نظرا لضرورتها ثقافيا واستمرارها وديمومتها وانتشارها اجتماعيا، وتأثيرها الحاسم المباشر على السلوك، ومشاركتها الفعالة في عمليات التربية والتكيف والضبط، مما يكون لها صداها في كل المواقف والأدوار الاجتماعية التي تزخر بها عمليات التفاعل الاجتماعي(٢١٢).

نريد أن نؤكد أن الخلاف بين الفلاسفة في شأن القيم؛ إنما كان في تفسيرها وتحليلها، ومنهج بحثها لدراسة مضمونها، وبعد هذا الخلاف يلتقي جميع فلاسفة

---

(٢١٠) قباري محمد، قضايا علم الاجتماع، مرجع سابق، ص ٣٩٩.

(٢١١) Inkeles, Alex. What is Sociology, New York: Hall, 1964, P. 14.

(٢١٢) Tieyakian, Edward. Sociology and Exisitintialism, New York: Hall, 1962, P 211.

الأخلاق فوق أرض واحدة، وتحت راية واحدة، تقديرا للقيم الأخلاقية واستغراقا في إكبارها، حتى الذين ظن البعض خطأ أنهم يمثلون النزعة اللاأخلاقية في فلسفة الأخلاق، كانوا في الحقيقة يهدمون قيما بدت لهم هزيلة بالية، عسى أن تأخذ مكانها قيم أصح وأسلم.

وبعد، فما أصدق أن يقال أن الإنسان هو الكائن الأخلاقي الوحيد، لأنه - من بين سائر المخلوقات - هو وحده الذي يخطط لمستقبله، وبذلك كان من الحق أن يقال أن الإنسان لا يكون إنسانا مميزا عن سائر الكائنات بغير مثل أعلى يدين له بالولاء.

القيم في العملية التربوية

ماهية القيم؟ كثرت وجهات النظر بشأن تحديد مفهوم القيمة إلى الحد الذي زاد من غموضها أكثر مما زاد من فهمنا لها، فهناك تعريفات ضيقة ينظر للقيمة على أنها مجرد اهتمام أو رغبة غير ملزمة للأفراد أو الجماعات، في حين نجد في ناحية أخرى تحديدا واسعا لها ينظر إليها كمعيار مرادف للثقافة ككل، فمثلا نرى توماس Tomath يعرف الثقافة بأنها القيم المادية والاجتماعية لأي جماعة من الناس، سواء أكانت متوحشة أم متمدينة، وهذا التفاوت في المفاهيم دفع جون ديوي J. Dewey إلى القول «إن الآراء حول موضوع القيم تتفاوت بين الاعتقاد من ناحية بأن ما نسميه قيما ليس في الواقع سوى إشارات انفعالية أو تعبيرات صوتية، وبين الاعتقاد في الطرف المقابل بأن المعايير القبلية ضرورية ويقوم على أساسها كل من الفن والعلم والأخلاق».

ومن ثم سوف نشير هنا لبعض من المفاهيم الخاصة بالقيم، فقد تعددت المداخل فمنها ما هو اقتصادي (القيمة هي الشيء المرغوب ذو المنفعة) أو النظرة الفلسفية للقيم أو السيكلوجية، وغيرها، من هنا سوف نذكر بعض التعريفات الفلسفية، والإجرائية، وهي النظرة المجردة للقيم والأخرى نظرة عملية من خلالها يمكن قياس القيم ولمسها في صورة نشاهداها ونمارسها.

القيم في منظورها الفلسفي: نقدم نظرة الفكر المثالي للقيم حيث يقوم على

أساس الاعتقاد في وجود عالمين: أحدهما مادي والآخر معنوي (سماوي) وأن الإنسان الكامل يستمد من عالم السماء قيمه، وهي قيم مطلقة كاملة، كالخير والحق والجمال.

وهذه القيم تكون موجودة في حد ذاتها، فهي خالدة أزلية وغير قابلة للتغير ولا للزوال والإنسان يدرك هذه القيم من خلال تعامله مع الأشياء التي تحملها من خلال خبرات انفعالية وعاطفية، ونتيجة لذلك يتشكل ضمير الفرده حيث يحدد له الصواب والخطأ، وأن الخبرة الحياتية لا تصلح للتمييز بين القيم الحسنة والسيئة بل على الإنسان أن يتجاوز حدود الحياة اليومية حتى يصل إلى الحقيقة، أي إلى القيم الموروثة التي هي صالحة لكل زمان ومكان وهي غير قابلة للشك فيها لأنها من مصدر الكمال، وأنه إذا حدث تنافر بين القيم المطلقة وبين ما هو مطلوب للحياة فإن علينا تغيير طرق فكرنا وحياتنا حتى تتوافق مع هذه القيم الخالدة؛ فالقيمة الجمالية، على سبيل المثال، يكتسبها الفرد عندما ينقل الشيء الجميل زهرة مثلا) جوهرة إلى الإنسان، فيسمو بنفسه وبفرديته ويدرك السر الموجود وراء عالمه المادي، أي ينتقل من عالم المادة إلى عالم الفكرة.

أما نظرة الفكر **الواقعي** للقيم فتقوم على أساس أن القيم حقيقة موجودة في عالمنا المادي وليست خيالا أو تصورا، وأن كل شيء فيه قيمته، وأن الإنسان يستطيع أن يكتشف القيم باستخدام الأسلوب العلمي والخطوات العلمية، أي عن طريق العقل؛ فالقيم عندهم مطلقة، ولكن يمكن الحصول عليها وتقديرها عن طريق المشاهدة أيضا. ويرون أننا لو حددنا قيما عينية كافية وشاملة ممثلة للناس فإننا نستطيع أن نصل إلى مجموعة من القيم التي ينبغي ألا يخرج عنها الناس وتكون هي القيم المطلقة، وكل القيم بالتالي هي قيم اجتماعية تحقق للإنسان سعادة ولذة ومنفعة ومن ثم تحفزه على العمل.

والواقعيون يرون السعادة لذة أو منفعة، والسعادة عندهم هي الخير المرغوب فيه لذاته، دون النظر إلى نتائجه وآثاره. وبالتالي فإن معيار الأخلاق عندهم هو حب الذات وما يحتمل أن يصيب صاحب السلوك أو الفعل من أشكال انفع أو الضرر.

أما الفكر البرجماتي، يؤمن بعدم وجود قيم أخلاقية مطلقة، فأحكامنا حول القيم قابلة للتغيير وبالتالي فالقيم والأخلاق عموما نسبية، وهم عكس الفلسفة المثالة، حيث يرون عدم وجود قوانين قيمية يفرضها واقع غير طبيعي، والقيم تقاس عندهم بنتيجتها، أي بما يعود منها بالخير على الفرد والمجتمع في الموقف الذي تطبق فيه.. ففي هذا الموقف يقوم الشخص باستنباط القيم من واقع خبرته بنفسه ويستخدم ذكاءه وتفكيره في ذلك حيث يختار بين ما هو خير له وما هو شر حتى لا تتذبذب الأحكام والقيم وتصبح ذاتية فقط، فإنهم يرون ضرورة أن تعتمد الأحكام التي تصدرها على شيء ما (القيم) على نتجة تطبيق هذا الشيء من خلال الإجابة على سؤالين: ما النتائج الشخصية الهامة للفرد من وراء هذه القيمة؟

ما النتائج الاجتماعية؟، أي ما مدى وظيفة القيمة للبيئة المحيطة بالفرد والمجتمع ككل؟

فالطاعة مثلا قيمة مرغوبا فيها بالجيش، لكنها تصبح قيمة غير مستحبة أحيانا مع أولادنا وتلاميذنا، لأنها لا تساعدهم على التفكير (وخاصة الطاعة العمياء). وبالتالي فالقيمة لديهم ذاتية وليست موضوعية، بمعنى أنها تعود لذات الشخص الذي يقيّم الشيء أو الموقف.. فالشجرة الجميلة لم تكن جميلة إلا لأن الشخص رآها كذلك.

فالقيمة عندهم كالحقيقة تنبع من المواقف والخبرة، وهي مرنة، ونسبية ومتغيرة وفق الموقف، فالصدق مثلا قيمة مهمة ولكن الكذب قد ينجي الإنسان من أيدي الأعداء وينجو وطنه ومجتمعه. ومن هنا تأتي نسبية القيمة والأخلاق، على أنهم يرون أن هناك قيما سامية وصحيحة توصل إليها الإنسان منذ أقدم العصور واتفق على صحتها كالأمانة والصدق والتضحية والوفاء والإخلاص.

مما سبق يتضح أن هناك اختلافا في النظرة للقيم بين تلك الفلسفات، فمنهم من يرى أن مصدرها السماء ومن يقول بأنها من الخبرات الإنسانية والعقل، ومنهم

من يقر بنسبيتها وآخرون يقولون بأنها مطلقة، على أن كل هذه الفلسفات تقريبا تتفق في كون القيم معايير توجه سلوك الفرد والمجتمع، وأن هذه المعاييره قد يكون للفرد فيها حرية الاختيار أو لا يكون[٢١٣].

القيم من منظور إجرائي تتجه إلى البحث عن الصور (أو المنافذ) المختلفة التي يمكن من خلالها معرفة قيم الأفراد والجماعات، ويمكن تصنيفها كما يلي:

أ - **القيم من خلال مؤشر الاتجاهات والاهتمامات**: على أساس أن القيم ما هي إلا اهتمامات أو اتجاهات معينة نحو الأشياء، أو المواقف أو الأشخاص. أي أن الاتجاهات هي المؤشر الرئيسي للقيمة التي يتمثلها المرء إنما تملي عليه مجموعة من الأحكام الخاصة(تسمى أحكام القيمة). ويعاب على ذلك أن الاتجاه لا يستطيع أحيانا أن يعبر بدقة عن القيم التي يتبناها المرء، بقدر ما يعكس القيم السائدة المرغوبة في البيئة، كذلك فإن اتجاهات الأفراد والجماعات تتأثر بالمتغيرات الثقافية مما يجعل الاتجاهات لا تعبر عن قيم الأفراد.

ب - **القيم من خلال مؤشر الأنشطة السلوكية**: وتبنى على أن المؤشر الرئيسي للقيم هو السلوك، وبالتالي فإن القيم التي يتبناها الأفراد عوامل هامة محددة لسلوكهم فعندما يؤدي أو يختار المرء سلوكا معينا مفضلا له على سلوك إخر، فإنه يفعل هذا وفي ذهنه أن السلوك الأول إنما يساعده على تحقيق بعض من قيمه أفضل من السلوك الآخر.

ورغم أن هذا المذهب يتضمن بعض مآخذ؛ فعلى الرغم من كون السلوك أحد المؤشرات العامة لقيم الأفراد، إلا أن الفرد كثيرا ما يسلك سلوكا ما في موقف ما ليس لأنه يؤمن به كقيمة ولكن لأنه هو السلوك المرغوب فيه في ثقافة بيئته ومجتمعه كما أن السلوك كثيرا ما يتأثر بالدور الاجتماعي الذي يتوقع من الفرد أن يقوم به، وبمتضمنات الثقافة من تقاليد وأعراف اجتماعية.

---

(٢١٣) ضياء زاهر، القيم العملية التعليمية، معالم تربوية، مؤسسة الخليج العربي، ١٩٨٤، ص ص ١٠ - ١٧.

ج - **القيم من خلال مؤشري الاتجاهات والأنشطة السلوكية**: وهذا المذهب يميل إلى الجمع بين الاتجاهات والسلوك حتى يتيح مزيدا من الفاعلية في قيام القيم. وبالتالي فالقيمة تحدد إجرائيا إما من خلال دراسة السلوك وما ينطوي عليه من إقدام وإحجام عن أنشطة معينة، أو من خلال ما يعبر عنه الفرد من تفضيل لجوانب معينة من الحياة.

وعلى هذا الأساس يعرّف «كاظم» القيم بأنها «أهداف يسعى إليها الفرد بغية تحقيقها. وهي في كونها كأهداف تمثل مرجع حكم للأفراد على أنماط سلوكهم كما تتحدد من خلال أهدافهم في ميادين كثيرة من الحياة، والقيمة في رأيه قد يعبر عنها صراحة من خلال الألفاظ والعبارات أو ضمنيا كما تتكشف بشكل غير مباشر فيما يصدره الفرد من سلوك.

د - **القيم من خلال التصريح المباشر**: يرى العلماء الذين ينحون هذا المنحنى أن التصريح المباشر بالقيم يمكن أن يدل على هذه القيم وبالتالي يمكن قياسها من خلاله، وبالتالي فالقيمة عندهم هي مركز انتباه الفرد باعتبارها تمثيلات رمزية أو معرفية Cognitive representation لحاجات الفرد أو حاجات المجتمع. وبذلك فإن الإنسان يصبح هو الكائن الوحيد الذي يمكنه عمل مثل هذه التمثيلات المعرفية. وبالتالي تكون التفرقة بين القيم والحاجات، فإذا تصورنا أن القيم مساوية للحاجات فإنه يمكننا أن نتصور وجود قيم لدى الحيوانات مثلا.

ويؤخذ على هذا المنحى في تعريف القيم، أنه يركز على المعنى المجرد للقيم كترجمة لمفهومه عنها كتمثيل رمزي وإحجامه عن التعامل مع جوانب القيم القابلة للملاحظة أو من خلال ما يسبقها من مقدمات، كالاتجاهات أو السلوك أو هما معا. كما يؤخذ عليه أيضا أنه قد تحكم قيمة معينة سلوك الفرد واتجاهاته دون أن يكون بمقدوره أن يفرق بينهما من حيث الأهمية بشكل يعكس أيهما أكثر أولوية

مثل قيمتي احترام الذات والاعتراف الاجتماعي. وأخيرا قد تؤثر الجاذبية الاجتماعية في التصريح المباشر للأشخاص عن قيمها.

تصنيف القيم: لا يمكن تقديم تصنيف جامع مانع للقيم، فهناك استحالة نظرا لاختلاف التوجه الفكري والفلسفي لكل تصنيف، على أننا نستطيع أن نشير إلى بعض منهتا، فقد عرض «سبرنجر» في كتابه Types of Men إمكانيات تصنيف أنماط البشر إلى ستة استنادا على غلبة واحدة من القيم التالية عليهم، حسب محتواها أو حسب ما تعكسه من نشاطات إنسانية:

القيم النظرية: وهي التي تتضمن اهتماما عميقا باكتشاف الحقيقة، أو سيادة الاتجاهات المعرفية، وهي قيمة تجسد نمط الفيلسوف.

القيم الاقتصادية: والتي تتضمن غلبة الاهتمامات العملية والمنفعية والجوانب المعرفية في الحياة، وهي قيمة يتصف بها عادة رجال الأعمال.

القيم الجمالية: والتي تتضمن الحكم على الخبرات من منظور الجمال والتناسق والمراءمة، وهي قيمة تجدها في الفنانينن مثلا.

القيمة الاجتماعية: والتي تتضمن محبة الناس وإدراكهم كغايات لا كوسائل لمآرب أخرى يشكل يجسد نمط الشخص الاجتماعي.

القيم الدينية: والتي تتضمن اهتماما بالشئون الدينية والسعي نحوها وهي قيمة، وصفة رجال الدين.

القيم السياسية: والتي تملي توجها حيال العلاقات الاجتماعية ليس بدافع الحب ولكن بدافع السيطرة والرغبة في القوة. وهي قيمة تظهر لدى رجال الحرب والسياسة والقادة في المجالات المختلفة.

وبديهي أن هذا التقسيم للقيم لا يعني أن الأفراد يتوزعون عليها ولكنه يعني إن هذه القيم توجد جميعها في كل فرد غير أنها تختلف في ترتيبها قوة وضعفا.

وكذلك فإن هذا التصنيف وضع القيم وفق محور واحد فقد هو مضمون القيم واغفل محاور أخرى، كما تناسى أن القيم مهما يكن مصدرها فهي قيم اجتماعية بالضرورة على الأقل من حيث التطبيق(٢١٤).

كما قام موريس Morris بتضنيف القيم وفقا لمستوياتها فهناك القيم العضوية، والقيم النوعية، والقيم الشخصية، والقيم الاجتماعية، والقيم الثقافية في أعلاها.

نحو تعريف عام للقيم: نجد أن الاختلاف الرئيسي يكمن في المؤشرات التي تدل على القيم... فالبعض يراها قائمة في دائرة الأنشطة السلوكية والبعض يراها مؤشرات في دائرة الاتجاهات، وآخرون يرونها مركب من الاتجاهات والسلوك، وأخيرا يراها بعضهم في التصريح المباشر بها.

في حين أن هناك اتفاقا يتمثل في أن القيمة عبارة عن تعميم يتصل بالأفعال أو السلوك أو الاتجاهات أو غيرها من مؤشرات، وأنها، أي القيمة، تتضمن توجها معينا نحو خبرة ما، كما أن القيمة موضوع مرغوب دائما، وللقيمة خاصية الانتقاء والاختيار، وهي تكشف عن نفسها من خلال الاختيار بين بدائل أو توجهات متعددة في الحياة، والقيمة تجعل الإنسان يتعامل مع خبرات الحياة المختلفة من خلال أفضل المسارات التي تمليها عليه.

كما أن القيم تترتب داخل بناء يسمى النسق القيمي وهو يتضمن نوعين من القيم: الأول نهائية وتطلب لذاتها، والثانية وسيطة وتتحقق من خلالها القيم الأولى. وتوجد القيم داخل النسق القيمي للفرد بالتفاعل والدينامية، فهناك إمكانية التغير في بناء القيم إذا ما توالدت صورة من صور التفاعل، بين المرء بإمكاناته الشخصية، وبعض المتغيرات الخارجية.

ويمكن تقديم التعريف التالي للقيم: **هي مجموعة من الأحكام المعيارية**

---

(٢١٤) المرجع السابق، ص ص ٢٨ - ٣٠.

المتصلة بمضامين واقعية، ينشدها الفرد من خلال انفعاله وتفاعله مع المواقف والخبرات المختلفة ويشترط أن تنال هذه الأحكام قبولا من جماعة اجتماعية معينة حتى تتجسد في سياقات الفرد السلوكية أو اللفظية أو اتجاهاته واهتماماته»[(٢١٥)].

المعلم وقيمة، (المنهج الخفي):

لكل مدرس في عمله المهني داخل مدرسته منهجان: منهج رسمي معلن، ومنهج شخصي خفي غير مكتوب، وهما في معظم الأحوال غير متطابقين، بل كثيراً ما يتعارضان، وتتغلب تأثيرات المنهج الخفي لأنه الأقوى من حيث ارتباطه الوثيق والمباشر بالقيم الحقيقة الداخلية التي يؤمن بها المدرس، بينما يؤدي مراسم المنهج المعلن بشكلية تقليدية فارغة من قيمها المعنوية المؤثرة. وهذا ما يفسر فشل المناهج الدراسية في تحقيق أهدافنا القومية وعلى رأسها الأهداف الخلقية.

إن الحالة الأمثل في تساند المنهج الشخصي الخفي مع الرسمي المعلن تساندا حقيقيا، تساند الشكل مع المضمون، حتى يكون للتعليم في كل مواده النظرية والعملية قيم أخلاقية مصاحبة تنبثق بشكل طبيعي لا تكلف ولا تصنّع فيه، وتؤثر بعمق في سلوك المتعلمين.

إن المدرس قد يعلّم مادة مشبعة بقيم أخلاقية في دروس التربية الوطنية أو التربية الإسلامية، أو المواد الاجتماعية، أو من خلال كتب القراءة، وهذا ما يفرضه منطق المنهج الرسمي المعلن، ولكن على صعيد الواقع التدريسي، فإن هذا المدرس إذا كانت تحكمه منهجية أخلاقية معارضة، فإنه وإن كان لا يظهرها في شروحه، فإنها تتجسد في سلوكه. ويؤثر بها بشكل مباشر أو غير مباشر في سلوك تلاميذه... وهذا التأثير السلوكي أقوى بكثير من أهمية الشروح اللفظية الفارغة من كل عاطفة أو شعور، والتي تفقد صدقها وإيمانها.

وهذا الدور الأخلاقي للمدرسين يفرض مطالب خاصة في اختيار العناصر

---

(٢١٥) ضياء زاهر، المرجع السابق، ص ٢٤.

الصالحة، وحسن إعدادها لأداء هذا الدور الذي يقوم على القدوة والإيمان الداخلي[٢١٦].

وهنا تتكشف لنا صلة الأخلاق بالتربية؛ فالرغبة الأولى للمربي إنما هي العمل على تفتيح ذهن الصغير، أو الشاب، للقيم الخلقية. وكلما زادت حساسية المربي نفسه للقيم، كان تأثيره الخلقي على النشء أقوى وأفعل. والحق أن للأخلاق الفلسفية وظيفة إيجابية إلى أعلى درجة، لأن واجبها أن تربي المربي نفسه حتى يصبح أهلا لتربية النشء. وهذا ما فطن إليه أفلاطون قديما حين قال: إن الأخلاق هي مربية الإنسان بصفة عامة.. ومعنى هذا أن الأخلاق تضطلع بمهمة المساهمة في إيقاظ الإحساس بالقيم لدى الإنسان ولا بد أن يظل المربون الحقيقيون قلة دائما، ولكنهم بلا شك، ملح الأرض (على حد تعبير المسيح) لأنهم وحدهم الذين يرون ثم يعلمون الآخرين كيف يرون.

---

(٢١٦) محمود قمبر وآخرون، التربية وترقية المجتمع، مرجع سابق، ص ٦٧.

خصائص القيم الإسلامية*

مقدمة

يوفر الدين الإسلامي نمطاً قيمياً يوصف بالشمول، والتكامل والديمومة، لأن القيم الدينية يمكن اعتبارها قيماً مطلقة يمكن تحقيقها بدرجة نسبية في إطار الزمان والمكان، والتغيير في الأنماط القيمية يرجع إلى التغيير في مواطن الاهتمام والتركيز، وتتفاوت الأهمية بالنسبة لقيم دون أخرى في أزمنة وأماكن مختلفة وهذا لا يعني تغيير جذريا في القيم ذاتها. كما لا يعني أن القيم الدينية نسبية تتغير من فرد إلى فرد ومن زمن إلى آخر بل هي قيم تزداد ثباتا وضرورة كلما مرت بالإنسانية تجارب في حياتها.

وتتسع دائرة القيم الدينية فلا تقتصر على علاقة الإنسان، كما لا تقتصر على العلاقة بين الإنسان وبين الله، بل يدخل في إطار هذه العلاقة الله والإنسان والحياة والكون ومن ناحية أخرى تتفرد القيم الدينية بأن الدين منبعها والتقوى محورها، وأنها لمتميزة أيضا بغاياتها، وما عسى أن تكون الغاية، أنها تحقق الخير والحق والعدل. ومن ثم فخصائص القيم الدينية متعددة متنوعة منها ما يتعلق بالمصدر، ومنها ما يتعلق بالمنهج أو الطريقة، ومنها ما يتعلق بالغاية، وفيما يلي يمكن أن نوضح بعض خصائص القيم الدينية الآتية:

أولا: الربانية:

أولى خصائص القيم الإسلامية ومصدرها، وتحدد الربانية تلك الجهة التي

* د. السعيد عثمان، جزء من الإطار النظري لرسالة الدكتوراه، كلية التربية - جامعة الأزهر قسم أصول التربية.

يتلقى منها الإنسان قيمه، فينتفي من الحياة الهوى والمصلحة، وترفع من شعور المؤمن بقيمة منهجية. وتمده بالاستعلاء على القيم المستمدة من الفلسفات المختلفة الأخرى، قال تعالى: **﴿قل أنني هداني ربي إلى صراط مستقيم﴾** (الأنعام ١٦١). **﴿وأنك لتهدي إلى صراط مستقيم، صراط الله الذي له ما في السموات وما في الأرض﴾** (الشور ٥٢ - ٥٣).

ويراد بالربانية أمران: ٤

١ - ربانية المصدر والمنهج.

٢ - ربانية الغاية.

وإذا كانت ربانية القيم تعني أنها دستور سماوي وضع مواده خالق الإنسان، دستور لا يأتيه الباطل من بين يديه ولا من خلفه تنزيل من حكيم حميد، دستور من وحي السماء وليس من أفك البشر، من الحقائق ليس من الأوهام، منزل وليس بمستعار، فإنها لا تعني تعطيل جهود البشر عن الاجتهاد والمعرفة بأسرار الكون والحياة، إنها تضع أمام البشرية حقائق التشريع وأصول العقائد، وصور العبادات، وأنماط المعاملات. ومكارم الأخلاق وتلك قواعد ثابتة وأمور لا يدخلها التطور. أما مسائل العلم وتطبيقاته ووسائل النهوض بالمجتمع وطرق المعيشة فهي متروكة للعقل البشري في إطار هذه الأصول، وقد وضع الرسول ﷺ هذه القاعدة في قوله: «ما كان من أمر دينكم فإلي. وما كان من أمر دنياكم فأنتم أعلم به».

ثانيا الإنسانية:

تمتاز القيم الدينية بنزعتها الإنسانية، غير أنه ليس هناك تناقضا بين الربانية والإنسانية، ذلك أن تقدير إنسانية الإنسان من الله، ويتجلى ذلك في تكريم الإنسان في خلقه في أحسن تقويم، وإستخلافه في الأرض، والغاء الواسطة الكهنوتية بين الله والإنسان وتسخير الكون لخدمته.

وبلغ من اهتمام الإسلام بالإنسان حدا جعل البعض يطلق على القرآن دستور الإسلام الخالد «كتاب الإنسان» ذلك لأن القرآن كله أما حديث الإنسان أو

عن الإنسان، هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى إذا كان مصدر الإسلام ربانيا فإن الإنسان هو الذي يفهم هذا المصدر، ويستنبط منه، ويجتهد على ضوئه، ويحوله إلى واقع تطبيقي وعملي ملموس.

ثالثا التكامل والشمول والوحدة:

يقصد بالتكامل أن توجهات القيم الدينية في مجال العقيد والعبادة والسلوك الفردي والاجتماعي ترتد كلها في وحدة محكمة وفي صورة شاملة للحياة كلها إلى وحدة المصدر وهو الله خالق الكون بمن فيه وما فيه، كما يرجع إلى وحدة الموضوع وهو الإنسان، بينما يقصد بالشمول أن القيم الدينية تشمل الفرد في حياته الخاصة والعامة وهي التي تتصل بغيره من أفراد المجتمع، كما تشمل المجتمع في صلة أفراده بعضهم ببعض وفي صلتهم بالعالم الخارجي.

ويقودنا الحديث عن التكامل والشمول والوحدة في القيم الدينية إلى النبع الأول «القرآن الكريم» ومنه نقف على التوحيد مدخل الإسلام ومحوره والروح السارية فيه. والتوحيد كامن في كل حقائق الوجود وجميعها تدل عليه وتقود إليه. وحيثما توجهت في الحياة الإسلامية ستجد الوحدة، تراها في آفاق العقيدة توحيدا لله، وفي العبادات نظاما تسود خطوطه الرئيسة حياة المسلمين، وفي المعاملات ميزانا أخلاقيا، وفي كل عمل توجها إلى الله في بدايته، واستعانة به في أثنائه، وحمدا له عند تمامه، ومما يدل على قيام القيم الإسلامية على أساس من الوحدة والشمول، والتكامل بحيث يحمل اجزاؤها ملامحها الكلية نسوق مثالا من القيم التعبدية وهو «اقامة الصلاة» وفيها تتمثل قواعد الإسلام الخمس. فيها الشاهدتان، وفيها من الصوم نصيب فالمصلي لا يتناول عند أدائها طعاما ولا شرابا بل هما من مبطلات الصلاة، وفيها من الزكاة نصيب حيث يقدم المصلي جزءا من وقته للعبارة، وفيها من الحج نصيب توجها إلى القبلة عند أدائها، ثم هي نظام وقيادة واتباع للإمام إذا أصاب، وتصويب له إذا أخطأ وكأنها بهذا صورة لتعاقد إسلامي وحدة متناسقة. ويبدو الشمول والتكامل واضحا بين العقائد والعبادات، فقد شرعت الصلاة لاستقبال جلال الله الأوحد، والزكاة تضامنا وتكافلا اجتماعيا في

سبيل الإيمان بالله والصوم تحملا وصبرا في سبيل الإيمان بالله، والحج مسيرة ومشقة لتأكيد الإعلان بوحدانية الله تعالى.

وقد عبر حسن البنا عن أبعاد الشمول في القيم الإسلامية بقوله: «أنها الرسالة التي امتدت طولا حتى شملت آباد الزمن، وامتدت عرضا حتى انتظمت آفاق الأمم، وامتدت طولا حتى استوعبت شئون الدنيا والآخرة»... أنها رسالة كل الأزمنة فليست موقوتة بعصر أو زمن، رسالة العالم كله فليست خاصة بمكان أو بأمة لقوله تعالى: **﴿وما هو إلا ذكر للعالمين﴾** (القلم ٥٢). **﴿إن هو إلا ذكر للعالمين﴾** (التكوير ٢٧). **﴿تبارك الذي نزل الفرقان على عبده ليكون للعالمين نذيرا﴾** (الفرقان ١).

وإذاكان لنا أن ندرك أن الإنسان ليس بالكيان الروحي الذي يتجرد من المادة كما أنه ليس بالكيان المادي فقط، وهذا يعني أن للإنسان كيانان: أحدهما أثيري لا يري ولا يمكن الاتصال به، اصطلح على تسميته بالروح. والثاني فيزيقي يمكن رؤيته والتعامل معه، أصطلح على تسميته بالجسد ومحصلة هذين الكيانين الذات الإنسانية أو الشخصية. فإن من مظاهر الشمول في القيم الدينية النظرة إلى الإنسان نظرة شاملة موحدة من حيث كونه إنسان متكامل مكون من مادة وروح، ولا تنكر أحداهما في سبيل الآخر، أو بمعنى آخر لا تبخس للجسد حقا لتفي حقوق الروح، ولا تبخس للروح حقا لتفي حقوق الجسد.

ومن مظاهر الشمول في العبادات أن المسلم لا يعبدالله عز وجل بلسانه فقط. ولا بجسده فقط، ولا بقلبه فقط، إنما يعبد الله بلسان ذاكر شاكر، وبدن مصليا صائما مجاهدا، وبقلب خاشعا راجيا محبا خائفا، وبعقل مفكرا متأملا.

وفي مجال التشريع يتجلى الشمول في كونه تشريعا يشمل الفرد في صلته بنفسه وبغيره، وفي سلوكه العام والخاص. ويشمل الأسرة في جميع أحوالها من زواج وطلاق وميراث... الخ، وفي علاقاتها بنفسها وبغيرها، يشمل المجتمع في علاقاته بنفسه وبغيره من مجتمعات، كما يشمل ما يتعلق بواجب الحكام نحو المحكومين، وواجب المحكومين تجاه الحكام.

رابعا: الوسطية:

يعبر عنها البعض «بالتوازن» وهي ليست وسطا حسابيا أو معياريا، إنما اعتدال وقسط لاقامة الحق والصدق. ذلك لأن الناس كانوا قبل ظهور الإسلام فريقين: الأول، تقضي عليه تقاليده بالمادية المحضة ، فلا هم لهم إلا الحظوظ الجسدية كاليهود. والأخر تحكم عليه تقاليده بالزهد البالغ والرهبانية الشديدة كالمسيحيين. ووسطية الإسلام مصالحة بين الفردية والانتماء، وبين المادة والروحانية، أو بمعنى آخر يولي الإسلام كلا من الجسم والروح ما يستحقه من اهتمام، ويقف بذلك موقفا وسطا بين الطرف الماديين وتشدد الرهابنيين، كذلك الشأن بالنسبة إلى كل من الفردية والانتماء، فالإنسان كفرد له كيانه الخاصه وحاجاته ومع ذلك فللجماعة حياله حقوق ينبغي أن يقوم بها وفي هذا المعني يقول الله تعالى: **﴿وكذلك جعناكم أمة وسطا لتكونوا شهدا على الناس ويكون الرسول عليكم شهيدا﴾** (البقرة ١٤٣). **﴿وابتغ فيما أتاك الله الدار الآخر ولا تنس نصيبك من الدنيا﴾** (القصص ٧٧). ويلخص الرسول ﷺ، تلك الوسطية لما بلغة أن عبد الله بن عمرو بين العاص كان يصوم النهار ويقوم الليل في قوله «يا عبدالله ألم أخبر أنك تصوم النهار وتقوم الليل . قلت بلى يا رسول الله، قال: فلا تفعل، صم وأفطر، وقم ونم، فإن لجسدك عليك حقا، وأن لعينيك عليك حقا، وإن لزوجك عليك حقا» كما تتمثل الوسطية في رفضه ﷺ الغلو في الدين واخراجه عن وسيطته واعتداله إلى التطرف والتنطع بقوله «هلك المتنطعون، هلك المتنطعون، هلك المتنطعون» أي المغالون المجاوزون الحدود في أقوالهم وأفعالهم. ولما بلغة ﷺ أن رهط من أصحابه جاءوا إلى بيوت أزواج النبي يسألون عن عبادته، فلما أخبروا كأنهم تقالوها فقالوا وأين نحن من النبي ﷺ وقد غفر الله له ما تقدم من ذنبه وما تأخر، قال أحدهم: أما أنا فإني أصلي الليل أبدا، وقال آخر: أنا أصوم الدهر ولا أفطر، وقال ثالث: أنا أعتزل النساء فلا أتزوج، فجاء رسول الله ﷺ فقال: أنتم الذين قلتم كذا وكذا، أما والله أني لأخشاكم لله وأتقاكم له، لكني أصوم وأفطر وأصلي وارقد وأتزوج النساء فمن رغب عن سنتني فليس مني».

ويتضح مما سبق أن العبادات لا تكون بمشقة مجهدة تمنع استمراريتها، بل بجهد معتاد يضمن لها الاستمرار والدوام، وأن تعذيب الجسم في ذاته معصية، وإن مخالفة الفطرة من غير تهذيب روحي معصية، وترك سنة الفطرة في الزواج منهي عنه، والتعذيب في العبادة منهي عنه، بل أن التيسير في العبادة يقرب إلى الله أكثر من قصد المشقة فيها.

ومن مظاهر الوسطية أيضا، النهي عن البخل لأنه يفرط في حق النفس والآخرين والنهي عن التبذير لأنه إفراط في الانفاق، قال تعالى **﴿ولا تجعل يدك مغلولة إلى عنقك ولا تبسطها كل البسط فتقعد ملوما محسورا﴾** (الإسراء ٢٩)، **﴿يا بني آدم خذوا زينتكم عند كل مسجد وكلوا واشربوا ولا تسرفوا إنه لا يحب المسرفين﴾** (الأعراف ٣١). وقد جعل الله عز وجل من صفات عباد الرحمن، **﴿الذين إذا انفقوا لم يسرفوا ولم يقتروا وكان بين ذلك قواما﴾** (الفرقان ٦٧).

ونرى أن خاصيتي التكامل والشمول والوحدة، والوسطية أن التوازن يمكن تصنيفهما تحت خاصية واحدة «النظرة الكلية للطبيعة الإنسانية والحياة» تلك النظرة التي تجمع بين المادية والروحية، وبين الجسم والعقل، وبين الفردية والانتماء، وبين الدنيا والآخرة، وهي نظرة تهدي الإنسان في كل جوانب حياته الفردية والاجتماعية وتقدم له ما يصلحه في جسده وعقله، ودينه ودنياه، ويربط بينه وبين أسرته برباط المحبة والتعاون على البر والتقوى.

خامسا: الواقعية:

تنطلق القيم الدينية من منهج واقعي في النظر إلى الطبيعة الإنسانية من حقيقة تقرير التنوع والتعدد والاختلاف في واقع البشر. وفي قوله تعالى: **﴿ومن آياته خلق السموات والأرض واختلاف السنتكم وألوانكم أن في ذلك لآيات للعالمين﴾** (الروم ٢٢).

ونعني بالواقعية التعامل مع الحقائق الموضوعية، ذات الوجود الحقيقي المستيقن، والأثر الواقعي الايجابي، لا مع تصورات عقلية مجردة، ولا مع مثاليات لا مقابل ها أو لا وجود لها في عالم الواقع. فالتعامل مع الحقيقة الإلهية تتمثل في آثارها الإيجابية وفاعليتها والتي يمكن إدراكها في عالم الواقع. قال تعالى **﴿إن الله**

فالق الحب والنوى يخرج الحي من الميت ويخرج الميت من الحي ذلك الله فأنى تؤفكون. فالق الاصباح وجعل الليل سكنا والشمس والقمر حسبانا ذلك تقدير العزيز العليم، وهو الذي جعل لكم النجوم لتهتدوا بها في ظلمات البر والبحر قد فصلنا الآيات لقوم يعلمون﴾ (الأنعام ٩٥ - ٩٧) **﴿أمن خلق السموات والأرض وأنزل لكم من السماء ماءاً فأنبتنا به حدائق ذات بهجة ما كان لكم أن تنبتوا شجرها أءله مع الله بل هم قوم لا يعدلون، أمن جعل الأرض قرارا وجعل خلالها أنهارا وجعل لها رواسي وجعل بين البحرين حاجزا أءله مع الله بل أكثرهم لا يعلمون. أمن يجيب المضطر إذا دعاه ويكشف السوء ويجعلكم خلفاء الأرض أءله من الله قليلا ما تذكرون، أمن يهديكم في ظلمات البر والبحر ومن يرسل الرياح بشرا بين يدي رحمته أءله مع الله تعالى الله عما يشركون، أمن يبدأ الخلق ثم يعيده ومن يرزقكم من السماء والأرض أءله مع الله قل هاتوا برهانكم إن كنتم صادقين﴾** (النمل ٦٠ - ٦٤) وهكذا يتم التعامل مع إله موجود يدل خلقه على وجوده، فعال لما يريد تدل حركة الكون وما يجري فيه على إرادته وقدرته.

وبمثل هذه الواقعية يواجه التصور الإسلامي الكون على أنه واقعي يتمثل في الأجرام أرض وسماء، نجوم وكواكب، ليل ونهار، مطر ورعد وبرق، ظل وحرور، لا مع أنه فكرة مجردة عن الشكل والمضمون، كما يواجه هذا التصور الإنسان كما هو بحقيقته روح وجسد، يحيا ويموت، يؤثر ويتأثر، يحب ويكره، يرجز ويخاف، يطمع وييأس، يؤمن ويكفر، يعمر الأرض ويفسد فيها يهلك الحرث والنسل إلى غير ذلك من السمات الواقعية المميزة له.

ومن جهة أخرى تعني الواقعية أيضا أن الأحكام التي شرعها الله كانت على قدر الحاجة التي دعت إليها الحوادث التي اقتضتها ولم تنزل أحكام لحل مسائل محتملة. بمعنى أنها اقتصرت على ما اقتضته مصالح الناس وحاجاتهم دون استباق للوقائع والأحداث وإلى هذا يشير القرآن الكريم في قوله تعالى: **﴿يا أيها الذي آمنوا لا تسألوا عن أشياء أن تبد لكم تسؤكم﴾** (المائدة ١٠١). كما ورد في الحديث أن رسول ﷺ قال: «إن أعظم المسلمين في المسلمين جرما، من سأل عن شيء لم يحرم علي المسلمين فحرم عليهم من أجل مسألته».

وتتجلى هذه الواقعية في مظاهر متعددة منها:

١ - التكليف ضمن حدود الطاقة الإنسانية.

٢ - رفع المسئولية عن الإنسان في أحوال الخطأ والنسيان والاكراه.

٣ - مراعاة مطالب الفكر والنفس والجسد، وعدم إهمالها ضمن حدود معينة.

٤ - مراعاة واقع حال المجتمعات الإنسانية التي يتفاوت أفرادها في استعداداتهم وخصائصهم.

٥ - مراعاة واقع حال الضعف البشري وواقع حال النفس الإنسانية.

وقد عبر محمد قطب عن أبعاد هذه الواقعية بقوله «إن الإسلام يأخذ الكائن البشري بواقعه الذي هو عليه، يعرف حدوده وطاقاته، ومطالبه وضروراته، ويقرر هذا وتلك، ويعرف ضعفه ازاء المغريات وضعفه ازاء التكاليف، يعرف كل هذا فيساير فطرته في واقعها ولا يفرض عليه من التكاليف ما ينوء به كاهله ويعجز عن أدائه، ويجعل التكاليف الملزمة في حدود الطاقة الممكنة، ولكن مع ذلك لا يتركه لفطرته الضعيفة دون تقويم.

تلك هي واقعية الإسلام وقيمه في كل المجالات لا تكلف الناس شططا ولا ترهقهم من أمرهم عسرا، ولا تجعل عليهم حرجا، تحاول أن ترقى بهم ليترفعوا، ولا تهملهم إذا هبطوا حتى ينهضوا، واقعية وصفها البعض بأن واقعية الإسلام مثالية، وإن مثال الإسلام واقعية.

سادسا: التوازن بين الثبات والمورنة:

يطلق على هذه الخاصية «الحركة داخل إطار ثابت وحول محور ثابت» ويجمع الإسلام بين الثبات والتطور في تناسق واضعا كلا منهما في إطاره الصحيح، الثابت فيما يجب أن يخلد ويبقى، والمرنة فيما ينبغي أن يتحرك ويتطور، وتمثل الربانية الثبات والخلود، بينما تمثل الإنسانية عادة جانب المرونة.

ويحدد البعض مجال الثبات ومجال المرونة بقوله: «إنه الثبات على الأهداف

والغايات والمرونة في الوسائل والأساليب، الثبات على الأصول والكليات والمرونة في الفروع الجزئيات. وهذا هو شأن القيم الدينية ثبات وتطور في آن واحد ثبات على الأصول والجوهر، وتطور في الجزئيات والمظهر، وبهذه الخاصية يستطيع المجتمع الإسلامي أن يستمر ويرتقي ثابتا على أصوله وغاياته متطورا في معارفة وأساليبه.

ويعد وجود الثبات على هذا النحو ضابطا لحركة البشر، وميزانا ثابتا يرجع إليه الإنسان في كل ما يعرض له وما يجد في حياته، ومن ناحية أخرى مقوما للفكر الإنساني، فضلا عن كونه يضمن للحياة الإسلامية والفكر الإسلامي خاصية الحركة داخل إطار ثابت، ومن ثم التناسق مع النظام الكوني العام، وبقي المجتمع شر الفساد الذي يصيب الكون لو اتبع البشر أهوائهم ومن ثم فهو ضرورة من ضرورات صيانة النفس والحياة البشرية، قال تعالى **﴿ولو اتبع الحق أهواءهم لفسدت السموات والأرض ومن فيهن﴾** (المؤمنون ٧١).

ومن أمثلة الثبات ما جاء في القرآن في قوله تعالى: **﴿حرمت عليكم الميتة والدم ولحم الخنزير وما أهل لغير الله به والمنخنقة والموقوذة والمتردية والنطيحة وما أكل السبع إلا ما ذكيتم وما ذبح على النصب﴾** (المائدة ٣). ومن المرونة ما جاء في قوله تعالى: **﴿فمن اضطر في مخمصة غير متجانف لإثم فإن الله غفور رحيم﴾** (المائدة ٣) ومن أمثله الثبات في السنة تشدده ﷺ أنه من أفطر يوما في رمضان لم يقضه عنه صوم الدهر وإن صامه. وفي مقابل هذا نجد مرونة تتمثل في تشريع الرخص في الصلاة والصيام كالمرض والسفر والخطأ والنسيان والاكراه، كما تمثلت مرونته، ﷺ، في طريقة دعوته وسياسة الناس، ومخاطبتهم على قدر عقولهم، ومعاملتهم على أنهم آدميون خطاءون وليسوا ملائكة.

سابعا: الوضوح:

ويدل على وضوح القيم الدينية وصف القرآن الكريم وهو مصدرها الأول بأنه «كتاب مبين»، و«نورا» و«هدى للناس»، و«بيانا»، و«تبيانا»، و«الفرقان» و«البرهان» و«بينة». وما ذلك إلا لشدة بيانه ووضوحه. قال تعالى: **﴿ قد جاءكم**

من الله نور وكتاب مبين﴾ (المائدة ١٥). ﴿يا أيها الناس قد جاءكم برهان من ربكم﴾ (النساء ١٧٤) ﴿ونزلنا عليك الكتاب تبيانا كل شيء﴾ (النحل ٨٩).

ثامنا: الصلاحية العامة واليسر العملي:

وعبر البعض عن هذه الخاصية، «بالإمكان المادي للعمل». فمن سمات القيم الدينية اليسر فليس فيها ارهاق، ولا تكليف بما لا يطاق، دليل ذلك قوله الله تعالى: ﴿يريد الله بكم اليسر ولا يريد بكم العسر﴾ (البقرة ١٨٥). ﴿لا يكلف الله نفسا إلا وسعها﴾ (البقرة ٢٨٦). ﴿وما جعل عليكم في الدين من حرج﴾ (البقرة ١٨٥). ﴿يريد الله أن يخفف عنكم﴾ (النساء ٢٨). وفي الحديث عن عائشة رضي الله عنها قالت: «ما خير رسول الله بين أمرين إلا أخذ أيسرهما ما لم يكن أثما».

وهكذا جاء الإسلام بقيم ربانية ثابتة بثبات مصدرها، إنسانية مرنة باعتبار صلاحيتها للتطبيق في الواقع الحياتي المعاش. وملاءمتها للطبيعة الإنسانية، متكاملة الجوانب متسقة العناصر، تجمع بين الدين والدنيا، والمادة والروح، والنظرية والتطبيق، والدنيا والآخرة، بين الغايات والوسائل، كل ذلك في تناغم واتساق، قيم لا تتعارض مع الفطرة وإنما تنسجم معها قيم تعد ضرورة للفرد والمجتمع باعتبارها من أهم أسباب الأمن والطمأنينة، والضبط والتكافل الاجتماعي. قيما تشكل إطارا فكريا عاما للمجتمع أو طابعا قوميا للأمة. فإذا تربى الإنسان عليها وكونت صورته فإنه سيصل إلى المستوى الذي يصبح فيه مفتاح للخير مغلاقا للشر في نفسه ومجتمعه أينما كان وحيثما وجد باندفاع ذاتي عن إيمان واقتناع وبصيرة.

مداخل اكساب وتنمية القيم:

تنتمي القيم عامة إلى أنماط السلوك التي يكسبها الفرد عن طريق مروره بمؤثرات خارجية، إذ أن سلوك الفرد في موقف ما ليس وليد الصدفة إنما هو محصلة المعاني التي كونها من خبراته السابقة والتي تواجه سلوكه وجهة معينة فالإنسان يعيش في إطار ثقافي يعد بما يتضمنه من عناصر من أهم محددات القيم. كما تتكون القيم نتيجة اتصال الفرد بالبيئة الطبيعية والاجتماعية المحيطة به، وتتسم

القيم في بدء نشأتها وتكوينها بحدوديتها وماديتها ثم ما تلبث أن تتسع دائرتها لتشمل موضوعات أكثر تجريدا.

ويمكن تلخيص خطوات تكوين القيم فيمايلي:

١ - المرور بخبرات فردية تدور حول موضوع القيمة.

٢ - تكامل هذه الخبرات وتناسقها في وحدة كلية.

٣ - تمايز هذه المجموعة من الخبرات وتفردها عن غيرها.

٤ - التعميم والتطبيق على الحالات والمواقف التي تواجه الفرد.

وتتعدد المؤسسات التربوية التي تقوم باكساب وتنمية القيم لدى الأفراد، أو تلك التي تتولى عملية التنشئة الاجتماعية، تلك العملية التي يحاول من خلالها الآباء تجسيد آمالهم وطموحاتهم في أبنائهم ويحققون من خلالهم وبهم ما يتمنون أن يكون عليه مجتمعهم عندما يشب هؤلاء الأبناء عن الطوق ويشغلون أدوارهم المرتقبة ومن ثم تكون التنشئة الاجتماعية بمثابة الوسيط الثقافي الذي يتحول عن طريقه ما هو موجود نظريا من قيم وأخلاق، من مبادىء وأيديولوجيات، من أدوار اجتماعية جديدة وممارسة أفضل لهذه الأدوار إلى وجود فعلي يمكن أن يحول هذا الوجود الفعلي إلى وجود بالقوة، فهي وسيلة الآباء لأن يتمثل أبناؤهم معايير ثقافتهم ومن ثم معايير التوافق، أنها باختصار تشكل المعالم الرئيسة لشخصياتهم.

وإذا كانت عملية التنشئة الاجتماعية على هذا النحو هي وسيلة اكساب الشخصية مجموعة من القيم والمعايير وأنماط السلوك والاتجاهات التي تقودها وتسير حركاتها في المجال الاجتماعي لذا يجب أن يكون مضمون عملية التنشئة الاجتماعي.

١ - بعيداً عن السلبيات والانحرافات.

٢ - بعيدا عن التناقضات والعوامل المعوقة.

٣ - بعيدا عن الانفتاح الثقافي الهدام.

وإذا كنا نستهدف في هذا الجزء القاء الضوء على إكساب وتنمية القيم، فإنه

من الضروري أن نتعرف على المؤسسات التي تتولى عملية التنشئة الاجتماعية، ووسائلها في تحقيق ذلك، ومن تلك المؤسسات الأسرة وجماعة الرفاق، والمدرسة والمسجد، ووسائل الاعلام.

وفيما يلي تحليل سريع لدور بعض هذه المؤسسات في عملية التنشئة الاجتماعية ثم دورها في اكساب وتنمية القيم عامة وبصفة خاصة القيم الدينية.

يتحدد مستقبل أي مجتمع إلى حد ما بالظروف والعوامل التي تتعرض لها الأجيال الناشئة وبضرورة دراسة وفهم هذه العوامل المؤثرة في إعداد هذه الأجيال، وتوجيههم بما يحقق أهداف المجتمع. فالطفولة هي البداية ولعل من أبرز صفات الطفولة القابلية للتشكيل والتغير بفعل الخبرات ومن ثم تكون السنوات الأولى من حياة الفرد هامة وحرجة حيث يكون لها الدور الأكبر في تكوين شخصيته من خلال الخبرات التي يمر بها ويتفاعل معها خاصة وأن الطفل يولد خاليا من المعرفة، كما يقول الله تعالى: ﴿**والله أخرجكم من بطون أمهاتكم لا تعلمون شيئا، وجعل لكم السمع والأبصار والأفئدة لعلكم تشكرون**﴾ (النحل ٧٨: . وقوله ﷺ: «ما من مولود إلا يولد على الفطرة، فأبواه يهودانه أو ينصرانه، أو يمجسانه» فالفطرة استعداد لقبول ما هو حق وما هو خير وما هو أفضل والتهويد والتنصير والتمجيس أمثلة لما يصيب الفطرة فيميلها عن مسارها المستقيم. والأبوان رمز يشير إلى عوامل التأثير والتربية والتوجيه وكل ما من شؤنه أن يشكل قيمة من القيم ومن ثم تلعب الأسرة دورا هاما في تكوين القيم وتربية أفرادها وتوجيه نموهم من حيث كونها أولى الجماعات وأهمها وأقواها أثرا على الفرد، وغالبا ما يستجيب الطفل فيمتص من الأسرة ويتعلم منها عن طريق الرموز والاجتماعية التي تستعملها كالرضا، وعدم الرضا، والاحترام، وعدم الاحترام لكل ما يحتك به في نموه، أو بمعنى آخر تعمل الأسرة في تربيتها للطفل على غرس مجموعة القيم والمعايير السائدة في المجتمع حتى تعده لأن يعيش حياة اجتماعية ناجحة بين أفراد الجماعة، وفشل الطفل في امتصاص معايير وقيم الجماعة قد يعرضه لخطر العقاب، أو لجلب رضا الأسرة عنه وتقبلها له. وتعتمد الأسرة في ذلك على خاصتين يتصف بهما الطفل وهما عجزة في طفولته،

ومطاوعة شخصيته ومرونتها في استقبال المؤثرات الخارجية والاستجابة لها، وتجدر الإشارة إلى أن عجز الوليد البشري ليس أمراً سلبيا، وإنما قوة إيجابية تعبر بمعنى ما عن اجتماعية الإنسان في أدق خصائصها وفي سياق هذا العجز تعمل مؤسسات التربية كي تحيل هذا العجز إلى قوة عن طريق تكوين شخصيته ورسم معالم وتحديد أنماطها.

وإذا كانت المؤثرات التي تحيط بالإنسان تحكم اكتسابه للقيم، فمما لا شك فيه أن الإطار الاجتماعي المتدين يفرز لنا أفرادا في كثير من الأحيان لديهم قيم دينية عالية يقول الله تعالى: **﴿والبلد الطيب يخرج نباته بإذن ربه والذي خبث لا يخرج إلا نكدا﴾** (الأعراف ٥٨)، وفي ذلك يقول أحد الحكماء «إذا كان الرجل طاهر الأثواب، كثير الآداب، حسن المذهب، تأدب بأدبه وصلح بصلاحه جميع أهله وولده».

رأيت صلاح المرء يصلح أهله... ويفسدهم رب الفساد إذا فسد

ويتوقف قيام الأسرة بهذا الدور العام على عدة عوامل منها، الوضع الاجتماعي والاقتصادي للأسرة، وحجمها، وتماسكها أو استقرارها، وجوها العاطفي السائد الذي يتجلى في طريقة معاملة الوالدين للطفل ومعاملة بعضها لبعض، ويقترح البعض أسلوبا للأسرة في تعاملها وتربيتها للطفل يتمثل في التوسط والاعتدال، وتحاشي القسوة الزائدة، والتدليل المفرط، والتوسط في اشباع حاجات الطفل الجسمية والنفسية بحيث لا يعاني من الحرمان ولا يتعود على الافراط ومن سمات هذا النمط:

١ - وجود تفاهم بين الأب والأم على أسلوب تربية الطفل.

٢ - معرفة قدرات الطفل الطبيعية وعدم تكليفه بما لا طاقة له به، وفي نفس الوقت عدم اهمال مطالب نموه.

٣ - الإيمان بما يوجد لدى الأطفال من فروق فردية.

٤ - الدعوة للتكامل في التربية بمعنى الاهتمام بجميع جوانب شخصية الطفل جسمية وعقلية وروحية وخلقية.

وإذا كان للأسرة هذا الدور الهام في تكوين القيم لدى الطفل، فلا غرابة أن نجد للأسرة في الإسلام أبوة، وأمومة، وبنوه، شرعة ومنهاجا، تنظيما وتربية وتوجيها في تكامل تستقر عليه الحياة، محبة وتعاون ايثار وتضحية، سكن ومودة، والطفولة وهي أولى مدارج الحياة، وأول خطاها نحو التكامل والتسامي وهي مرحلة التكوين والتقويم ليتم إعداد الطفل لاستقبال حياته بإدراك أقوى، وعقلية أنضج، وقيم أصوب فكثير من مشكلات الشباب وانحرافاتهم ترجع رواسبها إلى سوء التربية الأولى ومن ثم فقد اهتم الإسلام بهذه الفترة وتعهد الطفولة بضروب من التهذيب، ودعم هذه الحقبة بدعائم قوية لتتلقفه المراحل الأخرى وهو أقوى بناء جسميا وعقليا وخلقيا، فأوجب على الآباء رعاية الأبناء، وتربيتهم على أساس من مبادىء وقيم الدين، ولا تكمن أهمية الأسرة في كونها أول وسيط يتم من خلاله توجيه النمو الجسمي والعقلي والخلقي للطفل فقط بل لاستمرار دورها مؤثرا في شخصيته إلى جانب المؤسسات الأخرى.

ومع نمو الطفل وانتقاله تدريجيا من بيئة ضيقة نسبيا إلى أخرى أوسع وأرحب تتمثل في مجموعة من الأفراد يقاربونه في العمر يتصل بهم، يطلق عليها جماعة الرفاق أو القرناء Peer Group والتي تعد مجالا اجتماعيا ينفصل فيه الأطفال تدريجيا عن سلطة الكبار، وبصفة عامة، فإن من وظائف هذه الجماعة ما يلي:

١ - أن يجد الطفل من يسايره ممن يشابهونه في العمر.

٢ - تنمية الحساسية نحو القيم الأدوار الاجتماعية المناسبة.

٣ - تكوين الاتجاهات والقيم.

٤ - أن يصل الطفل إلى مستوى مناسب من الاعتماد على النفس.

٥ - تكملة دور وسائط التنشئة الاجتماعية الأخرى.

٦ - تساعد أفرادها على تكوين معايير للحكم على الأشياء.

ونظرا لما تلعبه جماعة الأقران من دور في تكوين وتنمية القيم فقد بين الرسول ﷺ الأثر الناجم عن اختيار الجليس الصالح والجليس السوء في قوله: «إنما مثل الجليس الصالح والجليس السوء، كحامل المسك، ونافخ الكير، فحامل

المسك أما أن يحذيك وأما أن تبتاع منه، وأما أن تجد منه ريحا طيبة، ونافخ الكير أما أن يحرق ثيابك وأما أن تجد منه ريحا خبيثة» ولأن الفرد يتأثر بمن حوله من رفقة شبه الرسول ﷺ الجليس الصالح ببائع المسك، والجليس السوء بنافخ الكير فكلاهما مؤثر في صاحبه والإنسان بطبعه مقلد لأصدقائه في سلوكهم ومظهرهم، ومن ثم فإن معاشرة الأبرار تكسب الفرد طباعهم وسلوكهم، بينما تكسب معاشرة المنحرفين الفرد انحرافهم أو تقبل انحرافهم. يقول الله تعالى: **﴿ولا تركنوا إلى الذين ظلموا فتمسكم النار وما لكم من دون الله من أولياء ثم لا تنصرون﴾** (هود ١١٣).

وكما أن الوقاية خير من العلاج فإن المحافظة على المستوى الأخلاقي والقيم، والضوابط الاجتماعية لازمة قبل أن يكون هناك إصلاح، وكأسلوب من أساليب الوقاية يأتي منع أبنائنا وبناتنا من الاتصال بأصدقاء أو صديقات السوء أو اللعب معهم. وخاصة وأن الأبحاث قد أكدت على أن الطفل كثيرا ما يعدل من القيم والمعايير التي اكتسبها من المنزل تبعا لما تتطلبه جماعة القرناء. وفي دراسة عن الأسباب التي أدت إلى تعاطي الحشيش بين الشباب قرر المتعاطون أن من أهم الأسباب مجاراة الأصحاب ورفقاء السوء، وهذا يؤكد أهمية توجيه الآباء لأبنائهم في اختيار الأصدقاء لما قد يؤدي إليه سوء الاختيار من انحراف في السلوك.

وما دام الأمر على هذه الخطورة، فما هو المعيار أو المحك الذي ينبغي أن نحكم به على اختيار وانتقاء الرفقاء والأصدقاء، وما هو الميزان الذي تليق دقته بخطر هذا الانتقاء، لقد حدد الله سبحانه وتعالى هذا على لسان سيدنا موسى عليه السلام، قال تعالى: **﴿واجعل لي وزيرا من أهلي هارون أخي، أشدد به أزري، واشركه في أمري كي نسبحك كثيرا ونذكرك كثيرا﴾** (طه ٢٩ - ٣٤). فهو يريد من يكون سندا له يشد عضه، ويعينه على نوائب الحياة، يشاركه الرأي والأمر، ويعينه على ذكر الله وتسبيحه حتى لا يندم ويقول: **﴿يا ويلتي ليتني لم أتخذ فلانا خليلا، لقد أضلني عند الذكر بعد إذ جاءني وكان الشيطان للإنسان خذولا﴾** (الفرقان ٢٨ - ٢٩).

هناك صفات ثلاث، التعاون على الحياة، والشركة في الأمر والاعانة على ذكر الله تحدد المعيار أو المحك الذي ينبغي أن نعرض عليه من نزمع مؤاخاتهم وصحبتهم، وإذا كان الإسلام قد أوضح لنا معيار اختيار الصديق أو الصاحب، فقد بين لنا من نبغضهم ولا نتعامل معهم، وتبين لنا الآيات التالية ذلك قال تعالى: **﴿يا أيها الذين آمنوا لا تتخذوا عدوي وعدوكم أولياء تلقون إليهم بالمودة﴾** (الممتحنة ١). **﴿لا تجد قوما يؤمنون بالله واليوم الآخر يوادون من حاد الله ورسوله﴾**. **﴿وإذا رأيت الذين يخوضون في آياتنا فاعرض عنهم﴾** (الأنعام ٦٨).

ومع استمرارية التقدم تتعدد المؤسسات التي تسهم في اكساب وتنمية القيم لدى الأفراد والتي تعد امتدادا وظيفيا للأسرة. بمعنى أنها تقوم أساسا على ما بدأته الأسرة وتزيد عليه، ومن تلك المؤسسات النظام التعليمي الذي يعمل على أن يكسب أفراده القيم والمرغوبة اجتماعية من خلال مرورهم بمجموعة من الخبرات المنظمة والهادفة، ويحدد جاروس Jaros خمسة عوامل لها أهميتها وتأثيرها على اكساب وتنمية التوجهات القيمية للطلاب وهي:

١ - محتوى المناهج والمقررات.
٢ - محتوى المناهج كما يتفاعل مع أسلوب معين من أساليب التدريس.
٣ - التعبير الصريح للمدرسين عن قيمهم في حجرات الدراسة.
٤ - تعبير المدرسين العارض عن قيمهم خارج نطاق حجرات الدراسة.
٥ - توحد الطلاب مع بعض المدرسين ومن ثم تبني الأول لقيم الآخر.

والواقع أن الطلاب بما يتعرضون له من تيارات علمية وثقافية عن طريق المناهج داخل النظام التعليمي يكون لها تأثير على اكساب وتنمية القيم لدى الطلاب، كما يلعب المعلمون أو أعضاء هيئة التدريس دور هاما في عملية اكساب وتدعيم القيم والاتجاهات المرغوب فيها والتي يتبناها المجتمع، والتصدي في نفس الوقت للقيم والاتجاهات التي قد تضر بهذا المجتمع. ومن الأقوال المأثورة في هذا الشأن قول عمرو بن عتبة لمعلم ولده «ليكن أول اصلاحك لولدي إصلاحك

لنفسك فإن عيونهم معقودة بعينك فالحسن عندهم ما صنعت، والقبيح عندهم ما تركت، علمهم كتاب الله ولا تملهم فيه فيتركوه، ولا تتركهم فيه فيهجروه، وروهم من الحديث أشرفه، ومن الشعر أعفه، ولا تنقلهم من علم إلى علم حتى يحكموه، فإن ازدحام الكلام في القلب مشغلة للفهم، وعلمهم سنن الحكماء، وجنبهم محادثة النساء، ولا تتكل على عذر مني فقد اتكلت على كفاية منك» وقد أكدت الكثير من الدراسات السابقة على دور النظام التعليمي في اكساب وتنمية القيم لدى الطلاب.

وفي ضوء المتغيرات الثقافية والعلمية المتزايدة غدت وسائل الإعلام بصفة عامة مصدرا هاما من مصادر التنشئة الاجتماعية ومن ثم اكساب القيم في المجتمع، وتأتي هذه الأهمية من قدرتها على تقديم خبرات متنوعة وجذابة للصغار والكبار على حد سواء، ولا يقل دور وسائل الإعلام تأثيرا وفاعلية في تربية النشء عن المؤسسات التعليمية، لذا كان من الضروري إعادة النظر فيما تبثه هذه الوسائل على اختلافها لتلافي كل ما من شأنه أن يؤثر على الشباب، ويؤدي بهم إلى الانحراف، ويمكن للإعلام أن يكون من أهم وسائل اكساب وحماية القيم الدينية في المجتمع وتربية النشء تربية سليمة لقدرته على تشكيل وتجسيد القدوة قولا وعملا، ولقدرته أيضا على أن يحفظ للمجتمع أصالته دون أن يحرمه حقه من المعاصرة.

وتؤدي دور العبادة وظيفة حيوية في حياة الأفراد والجماعات بتأكيدها على القيم الدينية وهي في قيامها بدورها تتميز بخصائص منها احاطتها بهالة من التقديس والثبات وإيجابية المعايير السلوكية التي تعلمها للأفراد، وتتبع دور العبادة في غرس القيم الدينية أساليب منها: الترغيب والترهيب، والدعوة إلى الخير طمعا في الثواب، والابتعاد عن الشر تجنبا للعقاب، وعرض النماذج السلوكية المثالية، والإرشاد العملي.

وللمسجد في الإسلام دور هام في حياة المسلمين، وعليه يقع العبء الأكبر في الحفاظ على الإسلام وقيمه، ونشره، والدعوة إليه وما أحوجنا اليوم أن يعود

للمسجد دوره كمركز حضاري لخدمة المجتمع في شتى مجالات الحياة، وأن يعود إلى وظيفته الأولى التي كان عليها على عهد الرسول ﷺ.

وللقيادة دورا هاما في اكساب وصياغة القيم السائدة في المجتمع، وإن كان هذا الدور بعيدا عن دائرة الضوء، ويرى أبو الأعلى المودودي في ذلك «أن الإنسانية قد لا تستطيع أن تأبى السير على تلك الخطة التي رسمها الذي بيدهم الأمر وسلطة الذين يملكون أدوات تكوين الأفكار والنظريات، وإليهم المرجع في تنشئة الطباع الفردية، وإنشاء النظام الجماعي، وتحديد القيم الخلقية، فإن كان هؤلاء ممن يؤمنون بالله، فلا بد لنظام الحياة أن يسير على طريق الخير، وأقل ما يكون أن السيئات لا تربو أن لم تمحق وتنقرض أثارها، أما إذا كانت السلطة بأيدي رجال انحرفوا واتبعوا الشهوات وانغمسوا في الفجور، فلا محالة أن يسير نظام الحياة على البغي والعدوان ويدب دبيب الفساد والفوضى في الأفكار والنظريات والأخلاقه والمعاملات» ومن ثم فغالبا ما نجد أخلاق الأمة وقيمها تبعا لأخلاق وقيم أميرها وقائدها، فمتى اتصف بصفات الإنسانية وتحلى بالدين، تتأسى به وتنهج الأمة مناهجه. ولا أدل على ذلك من قول عثمان بن عفان رضي الله عنه، «إن الله يزغ بالسلطان ما يزغ بالقرآن» وتلك مقولة تعبر عن نظر ثاقب يكشف دور السلطة في تقويم الناس. ومن ذلك قول الإمام علي كرم الله وجهه: «الناس بأمرائهم أشبه منهم آبائهم» في التلقي والتقليد، وما كتبه أمير المؤمنين عمر بن الخطاب في وصاياه أن الرعية مؤدية إلى الإمام ما أدي الإمام إلى الله، فإذا رتع الإمام رتعوا، ويرى أنه لما حمل الجند إلى عمر بن الخطاب جواهر كسرى وتاجه بعد هزيمته أمام جيش المسلمين قال: «إن الذي أدى هذا لأمين، قال له رجل: يا أمير المؤمنين أنت أمين الله يؤدون إليك ما أديت إلى الله فإن رتعت رتعوا. وقال الأصمعي: صنفان إذا صلحا صلح الناس الأمراء والفقهاء. وقد أطلع مروان بن الحكم على ضيعة، فانكر منها شيئا فقال لوكيله ويحك أني أظنك تخونني، قال اتظن ذلك ولا تستيقنه. قال وتفعل، قال نعم، والله أني لأخونك، وأنك لتخون أمير المؤمنين. . . وإن أمير المؤمنين ليخون الله، فلعن الله شر الثلاثة. وتجدر الإشارة

إلى أن السلطة لا تنشىء قيما ولا نمطا سلوكيا، ولكنها تتبنى قيما فتتسيد تلك القيم، وهي بموقفها قد تضفي شرعية على بعض القيم والسلوكيات.

يتضح مما سبق دور بعض المؤسسات في اكساب وتنمية القيم والتي تبدأ بوسيط واحد ثم تتعد تلك الوسائط، لذا كان من الضروري التنسيق والتعاون بينها حتى لا تتناقض، الأمر الذي قد يؤدي إلى الصراع القيمي، والشعور بالاغتراب، وضعف الإحساس بالانتماء، وكثرة الانحرافات والجرائم، ذلك لأن هذه المؤسسات تتزامن بمعنى أن الفرد ينتمي إلى أسرة وطالبا وعضوا في جماعة، ويرتاد المساجد، وقد ينتمي إلى حزب أو ناديا ويتأثر بما يقرأه ويسمعه ويراه من وسائل الإعلام، ويقتضي هذا التعاون تحقيق شرطين أساسيين، هما:

١ - ألا يكون هناك ازدواجية وتناقض بين توجيهات تلك المؤسسات.

٢ - أن يكون التعاون هادفا لإيجاد التكامل والتوازن في بناء الشخصية.

مراجع الفصل

١ - توفيق الطويل، فلسفة الأخلاق، نشأتها وتطورها، ط ٣، ١٩٧٦، القاهرة: دار النهضة العربية.

٢ - زكريا إبراهيم، المشكلة الأخلاقية، ط ٣، القاهرة: مكتبة مصر، ١٩٨٠.

٣ - ضياء زاهر، القيم في العملية التعليمية، معالم تربوية، مؤسسة الخليج العربي، ١٩٨٤.

٤ - عبدالرحمن بدوي، الأخلاق النظرية، الكويت: وكالة المطبوعات، ١٩٧٥.

٥ - عبدالرحمن بدوي، مذاهب الإسلاميين، ج ١، بيروت: منشأة المعارف، ١٩٧١.

٦ - عبدالرحمن بدوي، نيتشة القاهرة: دار المعارف، ١٩٦٥، ط ٤.

٧ - عبدالرحيم بكرة، القيم الأخلاقية في التربية الإسلامية من واقع منهج المدرسة الإبتدائية العامة، ماجستير غير منشورة، جامعة طنطا: كلية التربية، ١٩٨٠.

٨ - قباري محمد إسماعيل، قضايا علم الاجتماع المعاصر، بيروت: منشأة المعارف، د.ت.

٩ - محمد إبراهيم كاظم، تطورات في قيم الطلبة، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٦٢.

١٠ - محمد صلاح الدين مجاور، تدريس التربية الإسلامية، أسسه وتطبيقاته التربوية، الكويت: دار القلم، ١٩٧٦.

١١ - محمود قمبر وآخرون، التربية وترقية المجتمع، الدوحة: دار المتنبي. ١٩٨٩.

١٢ - Carter Good, ed., Dictionary of Education, New York: McGraw - Hill 19.

١٣ - Inkeles, Alex. What is Sociology, New York: Hall, 1964.

١٤ - Riley, Matida, Sociology Rrsearch, A case approach, New York: 1963.

١٥ - Tiryakian, Edward. Sociology and Existintialism, New York: Hall, 1962.

الفصل السابع

الحرية والديمقراطية في التعليم

- دور الحرية في سلوك الفرد
- الحرية في التراث الإسلامي

الفصل السابع
الحرية والديمقراطية في التعليم

مقدمة

دور الحرية في سلوك الفرد:

هناك من دعاة النزعة الطبيعية من يقول؛ إنه لمن خلط الرأي أن نعزل السلوك البشري عن غيره من مظاهر السلوك في الطبيعة، فإن حياة الإنسان لا تزيد عن كونها مجرد عملية تكيف مستمر يتحقق بين الكائن وبيئته. وتبعا لذلك فإنه ليس أمعن في الخطأ من أن نقحم الأخلاق - فيما يقول أصحاب هذه الدعوى - تحت اعتبارات الرغبة والإرادة، وكأن للمقاصد أو الأفكار أي دور في تحديد السلوك، ولعل هذا ما عبّر عنه أحد الباحثين الأمريكيين حين كتب يقول: «إن الحياة لا تُعاش من أجل بعض الغايات، صحيح أن حركتها تتجه نحو الأمام، ولكن قوتها الباعثة لا تصدر مطلقا عن الأمام (أي عن بعض الأهداف)، بل عن الخلف»[٢١٧]. بيد أن القائلين بهذا الرأي ينسون أن الموجود البشري كائن ناطق يصدر عن براعث، ويعمل في سبيل تحقيق بعض الغايات، ويكوّن لنفسه فكرة عن كل معين أو نمط خاص يحتذيه في سلوكه، ويعلو جاهدا في سبيل صبغ حياته بصبغة معينة من النظام أو النسق، وما كان الإنسان موجودة أخلاقيا إلا لأنه كائن عاقل يملك من الفكر والإرادة، ما يستطيع معه تجاوز مستوى الغزيرة، والتسامي إلى مستوى السلوك الأخلاقي الحر[٢١٨].

---

(٢١٧) زكريا إبراهيم، مبادىء الفلسفة الأخلاقية، القاهرة: مكتبة مصر، ص ص ٦٠ - ٦٥.
(٢١٨) زكريا إبراهيم، المشكلة الخلقية، ط ٣ القاهرة: مكتبة مصر، ١٩٨٠، ص ص ٣١ - ٣٣.

والحق أن ما نسميه الخير إنما هو عملية «جهد حر» يقوم فيها الإنسان بالبحث عن القيم بوصفها غايات. ولا يمكن أن يكون هناك قهر أو إكراه على فعل الخير؛ لأن الخيرية لا بد من أن تكون وليدة «الحرية». فالإنسان حيوان أخلاقي، لأنه كائن حر يملك الاختيار بين فعل الشر، أو فعل الخير. وربما كانت الحرية هي القوة العظمى في كل الحياة البشرية، ولكنها في الوقت نفسه الخطر الأعظم، الذي يهددها باستمرار. وإنه لمن طبيعة الإنسان أن يحيا دائما على هذا الخطر، ولكن هذا الخطر نفسه هو دعامة حياته الأخلاقية: لأنه لولاه لما كان الإنسان كائنا أخلاقيا. وليس يكفي أن نقول إن حرية الإنسان الأخلاقية نعمة ونقمة معا، وإنما يجب أن نضيف إلى ذلك أيضا أن الإنسان يحمل خطرة في ذاته: أعني في صميم القوة الإبداعية التي تكوّن صميم وجوده. وعلى حين أن سائر الكائنات الأخرى تواجهها أخطار من الخارج، نجد أن الإنسان وحده هو الموجود الذي يواجهه الخطر من الداخل. ولعل هذا السبب دفع فلاسفة الأخلاق إلى تحذير الإنسان من نفسه، ودعوه إلى مقاومة ذاته، حتى لقد أحالوا الأخلاق إلى شبه صراع ضد الذات. وقد لا نجانب الصواب إذا قلنا إن حياة الكائن الأخلاقي هي أشبه ما تكون برحلة يقوم بها المرء على حافة هاوية؛ ولو أن كل ابتعاد عن هذه الهاوية لا بد من أن يتخذ طابع التنازل عن الوجود الأخلاقي: إذ أنه لا بد للإنسان من أن يحذر الانحدار إلى هاوية الشر، ولكن لا بد له في الوقت نفسه من أن يستبقى ما لديه من قدرة على الشر، وذلك لأنه لولا تلك القدرة الموجودة لديه علي فعل الشر، لما وجدت لديه أيضا أية قدرة علي فعل الخير.

إننا لا نريد بطبيعة الحال أن نتعرض لمشكلة الحرية الأخلاقية، وإنما حسبنا أن نقول إن الحياة الإنسانية الصحيحة لا تبدأ إلا حيث تنتهي الحياة الحيوانية الصرفة؛ أي حيث يبدأ الشعور بالذات، أو التجربة الباطنية التي تدرك فيها الذات نفسها، بوصفها علّة لسائر إفعالها. وهنا يظهر الفارق الكبير بين الحياة الحيوانية الغريزية، والحياة البشرية الخلقية، فإن الحيوان يخضع للدوافع والانفعالات العمياء، ولا يتصف بالحرية أو القدرة على الاختيار، في حين أن الإنسان يتحكم في أهوائه وانفعالاته، ويشعر بأنه قوة فاعلة وإرادة حرة.

حقا إننا قد نصطدم بعوائق خارجية تقع تحت تأثيرها، أو قد نلتقي ببعض الضرورات الخارجية عند الفعل، ولكننا ما كنا لندرك الضرورة لو لم نكن أحرارا، كما أننا ما كنا لنفهم معنى الظلام لو لم تكن لدينا فكرة النور. ومهما يكن من أمر تصورنا للبواعث التي قد تؤثر على سلوك الآخرين، فإننا لا بد من أن نعد الاختيار حدثا فريدا لا نكاد نجد له نظيرا في العالم الطبيعي كله والواقع أننا نفهم أن الفعل الحر ليس هو ذلك التصرف الأعمى الذي يصدر عن تعسّف أو هوى أو إرادة هوجاء، بل هو التصرف الواعي المستنير الذي يصدر عن فهم وتعقل وتقييم وتقدير للأمور، فليست الحرية إرادة متعسّفة تقول للشيء كن فيكون، بل هي نشاط إيجابي مستمر تسعى من ورائه الإرادة إلى تحرير ذاتها، مستندة في هذه العملية الشاقة إلى وسائط المادة وإمكانات العقل[٢١٩].

وليس في وسعنا أن نفصل مفهوم الحرية الأخلاقية عن مفهوم الخبرة الخلقية، لأن من المؤكد أن الحرية لا بد من أن تمارس ذاتها عبر التجارب المختلفة التي تصطدم بها، وأن الحرية لتعرف أنها تحيا في عالم مليء بالضرورات والعوائق، فهي لا بد من أن تحقق ذاتها من خلال تلك الخبرات العديدة التي تتعامل فيها مع الضرورات، وتتحايل على العوائق، حتى يتسنى لها أن تصبح «حرية» بمعنى الكلمة، والحق أنه لا سبيل لنا إلى تحقيق أي نضج خلقي، أو أي اتساع في أفقنا الأخلاقي، اللهم إلا من خلال خبرات الحياة مع ما يقترن بها من صراع، وخطأ، وشقاء، وبأس، وفشل. . . . وإذا كان من شأن الحرية أن تؤدي بنا غالبا إلى الاصطدام بخبرة الخطأ الخلقي، فإن من شأن هذه الخبرة نفسها أن تزيد من ثراء حياتنا الأخلاقية والروحية. وكل مضمون من مضامين الحياة الأخلاقية، ينطوي بالضرورة على قيمة أخلاقية، ولا شك أن الثراء الخلقي هو دائما حليف الحياة المليئة والخبرة الواسعة. وعلى حين أن أهل النظر الأخلاقي الضيق قد يرون كل شيء عديم القيمة، حتى ما له في ذاته قيمة، نجد أن أصحاب النظرة الأخلاقية الواسعة، على العكس من ذلك، يرون القيمة في كل شيء، وحتى فيما قد يبدو - لأول وهلة - تافها عديم الشأن. ولا

(٢١٩) زكريا إبراهيم، مشكلة الحرية، القاهرة: مكتبة مصر، ١٩٦٣، ص ص ٩٥ - ٩٧.

غرو، فإن الخبرة الأخلاقية توسع من آفاقنا الروحية، وتكشف لنا الكثير من القيم. وليس في وسع أحد أن ينقل إلى الآخرين خبرته الأخلاقية - بكل ما لها من دلالة روحية عاشها وعاناها لحسابه الخاص - وإنما لا بد لكل شخص من أن يستخدم حريته الخاصة في مواجهة تجارب الحياة الشخصية التي لا بد له من معاناتها. وأما كل الدروس التي قد ينقلها إليه الآخرون فإنها لن تكون بالنسبة إليه سوى مجرد مفاهيم خاوية، أو خبرات عقيمة. ونحن نعرف كيف أن المربي المستبصر لم يعد يتوهم أنه يستطيع أن يدرب تلاميذه بحيث يخلق منهم ما يشاء كيفما شاء؛ حقا إن بعض الآباء لا يزالون يظنون أنهم يستطيعون أن ينقلوا خبراتهم بتمامها إلى أبنائهم، ولكن التجربة نفسها سرعان ما تظهر على أنه لا سبيل مطلقا إلى نقل الحكمة المكتسبة نقلا تاما إلى الأجيال الناشئة وما دام سبيل الحياة لا بد من أن يظل دائما طريقا خاصا يتصرف فيه كل فرد لحسابه الخاص، ويخوضه دائما بمفرده، فإن فيلسوف الأخلاق لم يعد يستطيع اليوم أن يحاكي المربي الواهم الذي يعتقد أن خبرات الكبار حاسمة بالنسبة إلى الصغار، وأنها لا بد من أن تقيهم وتعصمهم من الزلل، ولو كانت المشكلة الأخلاقية هي بهذا القدر من البساطة، لما وجد على ظهر الأرض سوى الحكماء والقديسين، ولكن فيلسوف الأخلاق يعلم حق العلم أنه على الرغم من وحدة المبادىء الأخلاقية الأساسية التي تستلهمها شتى الشرائع والقوانين، فإنه لا بد لكل جيل من أن يكوّن لنفسه حكمته الخاصة، ولا بد لكل فرد منا - في زمانه الخاص وموقفه الذاتي - من أن يعمل على اكتشاف شروط توازنه. فليس من شأن الأخلاق الفلسفية أن تقضي على الحرية البشرية، بل هي تقصر كل جهدها على إنارة السبيل أمام تلك الحرية. وهكذا نخلص إلى القول بأن الأخلاق تخاطب إنسانا واقعيا، يحيا في حقبة تاريخية معينة، وينتسب إلى حضارة إنسانية بعينها، ويحاول دائما أن ينشد الإنساني في الإنسان الحر»[٢٢٠].

الحرية الشخصية، وحرية الجماعة:

إن المجتمع الحديث ليضع في مقابل الإنسان الواقعي الذي يدرك، ويريد،

(٢٢٠) زكريا إبراهيم، مشكلة الفلسفة، القاهرة: دار القلم، ١٩٦٣، ص ص ٢٢٤ - ٢٢٥.

ويصمم، ويفعل، ويتحمل مسئولية أفعاله، إنسانا إحصائيا Statistical Man هو عبارة عن مجرد رقم، أو مجرد وحدة اجتماعية في مكتب الإحصائيات فلم يعد الفرد - في المجتمع الحديث - يملك حق التصميم الخلقي، أو يأخذ على عاتقه مسئولية تحقيق خلاصه الذاتي (أو نجاته الشخصية)، بل لقد أصبح يُقاد، ويُغذى ويُكسى، ويُربى، ويُقيم كسلعة، وكأنما هو مجرد «وحدة اجتماعية» ليس لها أدنى قيمة ذاتية، ونحن لا ننكر تداخل السلوك الخاص مع السلوك العام، وترابط الحياة الخلقية للفرد بالحياة الخلقية للمجتمع، ولكننا لا نتصور أن يصبح معنى الحياة الفردية رهنا بسياسة الدولة التي تُفرض من الخارج على سائر الأفراد، وكأن ليس ثمة دور للحرية الأخلاقية في تحقيق الترقي الشخصي للفرد، أو في توجيه السلوك الفردي نحو بعض الغايات أو القيم الشخصية. وليس من الغرابة في شيء بعد ذلك، أن نرى المشكلة الأخلاقية وقد ذابت في طوايا المشكلات الاقتصادية، والسياسية وغيرها، التي يواجهها المجتمع الحديث، حتى لقد أصبح البعض يتوهم أن السوق وحده الكفيل بحل شتى مشاكل العلاقات الاجتماعية، نظرا لأنه هو الذي يتكفل بالفصل في شتى مشاكل العلاقات الاقتصادية. وبعد أن كانت المسئولية فردية، تتحملها كل ذات لحسابها الخاص، أصبحت هناك قوة مجسمة، تأخذ على عاتقها مسئولية وجودنا، ألا وهي المجتمع أو الدولة. وهكذا أصبح الفرد مجرد وظيفة Function للمجتمع، وصارت الذات الباطنة أثرا بعد عين، وجاءت الحقائق الإحصائية فراعت الأفراد بأعدادها الكبرى، وزادت من شعورهم بتفاهة الشخصية الفردية وضآلة الذات الإنسانية»[٢٢١].

وفي وسط هذه العوامل العديدة نجد أن هناك جوانب قد تتضافر على إخماد صوت الحرية الأخلاقية، وتكاد تقضي على كل ما للمشكلة الخلقية من أهمية حيوية بالنسبة إلى كل من الفرد والجماعة، يجيء فيلسوف الأخلاق فيخاطب إنسانا واقعيا يحيا في حقبة تاريخية بعينها، وينتمي إلى حضارة إنسانية بعينها، ولكنه يملك حياة شخصية يتصرّف فيها بنفسه ولنفسه، ويسعى جاهدا في سبيل تحقيق النجاة أو

---

(٢٢١) Cf. C.G. Jung. The Undiscoverd Self, New York: A Mentor Book, 1961, pp. 22-27.

الخلاص Salvation لذاته وبذاته. وإن فيلسوف الأخلاق ليعلم حق العلم أن الظاهرة الخلقية ليست مجرد ظاهرة فردية لا تهم سوى صاحبها، كما أنه يفهم حق الفهم أنه ليس ثمة حد فاصل بين السوك الخاص والسلوك العام، ولكنه يحاول في الوقت نفسه أن ينير السبيل أمام حريتنا الفردية، حتى يكشف لنا عن الطابع الإنساني الذي لا بد من أن يتحلى به كل إنسان. فالفيلسوف الأخلاقي حريص على إيقاظ الإحساس بالقيم Sense of Value، سواء أكان ذلك عند الجوانب الفردية أم في النواحي الجماعية، ولكنه مؤمن في الوقت نفسه بأنه لا بد لكل ذات (سواء أكانت فردية أم جماعية) أن تأخذ على عاتقها مسئولية وجودها، وأن تحيا حياتها لحسابها الخاص.

وحين يتحدث فيلسوف الأخلاق عن المسئولية فإنه يؤكد في الوقت ذاته أنه لا قيام للأخلاق بدون «الحرية». وقد جرت عادة فلاسفة الأخلاق - حتى في العصور الوسطى - على القول بأن الإنسان الفاضل هو ذلك الذي يستطيع أن يرتكب الخطيئة، ولكنه لا يرتكبها. بمعنى أنه ذلك الإنسان الذي يملك حرية أخلاقية، يستطيع أن يستخدمها حتى في معارضة الأوامر الإلهية، ولكن «أوجسطين» كان يتحدث عن حالة أسمى لا بد للمرء من العمل على بلوغها، وتلك هي الحالة التي لا يستطيع معها أن يرتكب الخطيئة، بيد أن مثل هذه الحالة - إن وجدت - لن تكون حالة أخلاقية على الاطلاق، حتى في أعلى صورة من صور كمالها، لأنها لن تكون عندئذ موقفا حراً بأي شكل من الأشكال. وهذا فيشتة Fichte يتحدث عن الأخلاق العالية التي لا بد للإنسان من أن يرقى إليها حين يتنازل عن حريته، وحين يصبح عاجزا تماما عن ارتكاب الخطيئة، وكأنما هو قد اختار الخير مرة واحدة وإلى الأبد، فلم تعد به أدنى حاجة إلى الحرية، وفات «فيشة» أن مثل هذه الأخلاق العليا لم تكون أخلاقا على الإطلاق، لأن القيم التي سيحققها الفرد - عندئذ - لن تكون قائمة على أية ركيزة من «حرية».

والحق أنه إذا اختفت دعامة «الحرية» من الأخلاق، فقد اختفى الشرط الأساسي لقيام الخير أو الشر. ولا ريب. فإن الإرادة التي لم يعد في استطاعتها أن

تختار شيئا سوى الخير، لم تكون إرادة خلقية على الأطلاق، والقيم الشخصية التي لا تستند إلى ركيزة من حرية، لن تكون قيما أخلاقية بأي شكل من الأشكال.[٢٢٢]

إن ما أخشاه أن يكون فلاسفة الأخلاق في مجتمعنا العربي المعاصر، قد تناسوا دورهم الخطير، فتنازلوا عن كل شيء لرجل الاقتصاد والاجتماع والسياسة، وكأن الدولة تتكفل وحدها بحل كل مشكلة أخلاقية، أو كأن خلاص الفرد رهن بقيام ضرب من الرفاهية المادية. ولا شك أننا لو أحلنا الفرد في مجتمعنا العربي الرهن إلى مجرد رقم، أو وحدة اجتماعية صغير، فإننا عندئذ لن نكون قد واجهنا المشكلة الأخلاقية، بل نكون قد انسقنا وراء النزعات الجماعية المتطرفة التي تتوهم أن سعادة الفرد لا تتحقق إلا بإذابته في فكرة مجرد يسمونها الجماعة أو الدولة، صحيح أننا في مجتمعنا العربي، قد أصبحنا وما ملكت قدراتنا في خدمة أمتنا، ولكننا نشعر في الوقت نفسه، بأن لنا كأفراد، حياة خاصة نريد أن نتصرف فيها بما تمليه علينا حريتنا الشخصية، ومهما يكن من أمر التنظيم الجماعي الذي نحيا في كنفه، فإننا لا بد من أن نجد أنفسنا بين الحين والآخر بإزاء مشكلات أخلاقية خاصة ليس في وسع أحد سوانا أن يقوم بحلها، لأن علينا وحدنا تقع مهمة الفصل فيها... وهيهات لأية سلطة خارحية أو تتكفل بحلها. وقد نتساءل أحيانا عن الحد الذي ينبغي للدولة أن تذهب إليه في محافظتها على الأخلاق، ورعايتها للآداب العامة، ولكننا قد نميل إلى الظن - في أحيان أخرى - بأن خير تشريع قانوني هو ذلك الذي يتدخل بأقل قدر ممكن في حياة الأفراد الخاصة، بحيث يكاد يقتصر تدخله على حماية الحياة الخاصة للأفراد.

وبين هذين القطبين المتعارضين تبدو مشكلة تحديد الخيط الرفيع الذي يفصل السلوك الخاص عن السلوك العام مشكلة خلقية عسيرة التحديد والفهم وتحتاج لمزيد من البحث والتوضيح. وليس من شك في أن مجرد الدعوة إلى زيادة تدخل

(٢٢٢) زكريا إبراهيم المشكلة الأخلاقية مرجع سابق ص ص ٣٦ - ٣٧.

الدولة من أجل حماية الأخلاق والآداب العامة، يفترض حلا معينا لهذه المشكلة، بينما الملاحظ أن فلاسفة الأخلاق ورجال القانون، في بعض الدول، لم يتعرضوا بعد للقضية دراسة واستقصاء. . .

«ولذلك يشير هاملان Hamelin إلى عدم كفاية الموقف السوسيولوجي في تفسير القيم، حيث أن القيم الاجتماعية ليست ملزمة في ذاتها، فقد تكون القواعد التي يفرضها المجتمع سخيفة، ولا معقولة، ومن ثم لا يصبح الإنسان ملزما بها(٢٢٣).

فالإنسان في كيانه حرية، وهو في ذاته إختيار حر، ولذلك كانت الحرية هي جوهر الإنسان وغايته، الأمر الذي معه نستطيع أن نخفف كثيرا من حدة إدعاءات علم الاجتماع فيما يتعلق بسوسيولوجية القيم»(٢٢٤).

كيف نفهم الحرية؟

نحاول أن نفهم الحرية. وأن نحدد قدر المستطاع مفهومها الذي يبدو من أغنى المفاهيم الفلسفية عن التعريف. فنعني بها: تلك الخاصة التي تميز الكائن الناطق من حيث هو موجود عاقل يصدر في أفعاله عن إرادته هو، لا عن أي إرادة أخرى غريبة عنه. فالحرية بحسب معناها الاشتقاقي هي عبارة عن انعدام القسر الخارجي، والإنسان الحر بهذا المعنى هو من لم يكن عبدا أو أسيرا، للقوى السياسية أو الاجتماعية، أو النفسية أو الخلقية أو العلمية أو الميتافيزيقية(٢٢٥).

وقد تتجلى الحرية بالتنفيذ أو التصميم، وقد تتصل بملكة الاختيار، والتنفيذ هو القيام بعمل ما أو الامتناع عن ذلك العمل، بتلقائية مستقلة. والتصميم هو

---

(٢٢٣) Hamelin, O. Essal Sur les Elemants Principaux de la reprassentation, Prest, Paris. 1952 p. 338.

(٢٢٤) قباري محمد إسماعيل، قضايا علم الاجتماع المعاصر، الاسكندرية: منشأة المعارف، د.ت. ص ٤٠٣.

(٢٢٥) زكريا إبراهيم، مشكلة الحرية. مرجع سابق، ص ١٨.

الاختيار المنبثق عن القدرة على تحقيق الفعل دون الخضوع لتأثير قوى باطنة، سواء كانت تلك القوى ذات طابع عقلي كالبواعث والمبررات، أم طابع وجداني كالدوافع والأهواء[(٢٢٦)].

والاختيار في رأي أبي حيان التوحيدي هو: «إرادة تقدمتها روية مع تمييز». والفعل كما يراه الغزالي هو: «ما يصدر عن الإرادة الحقيقية» والفاعل هو «من يصدر منه الفعل مع الإرادة للفعل على سبيل الاختيار ومع العلم بالمراد»[(٢٢٧)].

وتبدو حرية الاختيار بأنها تقوم على الإرادة المطلقة المبنية على المبادأة، دون الخضوع لأية شروط أو ظروف خارجية أو باطنية. فالفعل الإرادي لا يخضع لأية حتمية. فالحرية هنا هي ملكة الاختيار وحدها.

وتظهر حرية الاستقلال الذاتي في العمل المبني على التصميم المقرر بناء على أعمال الفكر، والتدبر والروية، فيأتي العمل مطابقا لمبادىء أخلاقية يقرها العقل وتقبلها الإرادة. ويفهم «باكونين» معنى الحرية بإنها حرية الآخرين: «فأنا لا أكون حرا بمعنى الكلمة إلا إذا كانت كل الموجودات الإنسانية المحيطة بي - رجالا ونساء - حرة الأخرى». وهل نُعرّف الحرية كما حددها «ستوارت مل» بأن الحرية الحقة هي التي تحدها حرية الآخرين، كما يحدها ما وقع عليه الإجماع الشعبي الحر من القوانين»[(٢٢٨)].

ويعرف «ديكارت الحرية» بأنها القدرة على فعل هذا الشيء أو الامتناع عن فعله»[(٢٢٩)]. وهل نقول مع «لافيل» Lavelle، أن الحرية لا تُدرك إلا بالفعل، وأن الحرية والشعور شيء واحد، وأن الإنسان أحيانا يشعر بأنه حر، ويشعر أحيانا أخرى بأنه أسير، وفي كلتا الحالتين يملك من الحرية على قدر ما يستحق[(٢٣٠)].

---

(٢٢٦) المرجع السابق، ص ١٩.
(٢٢٧) أبو حامد الغزالي، تهافت الفلاسفة، طبعة الأب بويج، بيروت: دار صادر، ١٩٣٧د ص ص ٩٩.
(٢٢٨) عبدالرحمن صدقي، «الخوف من الحرية»، مجلة الهلال، يوليو ١٩٦٧، ص ١٢٣.
(٢٢٩) علي ماضي، فلسفة في التربية والحرية، بيروت: دار المسيرة، ١٩٧٩، ص ٢٥٦.
(٢٣٠) L. lavelle, Les Puissances du moi, Flammerion, Paris 1948, pp. 139-141.

وهل نُعرّف الحرية كما يفهمها «مارسيل» Marcel بأنها ليست شيئا آخر سوى وجودنا نفسه، بل هي روحنا[٢٣١]، وبأن القول «أنني حر» يعني القول «أنني موجود» فالحرية ليست شيئا يلاحظ بل هي شيىء يفعل فيه المرء وحده ويقرر وجوده بذاته، ذلك لأن تقرير الحرية عملية ترتبط ارتباطا وثيقا بالشعور بالذات على حد رأي الوجوديين.

وقد يرتبط مصير الحرية بمصير الضرورة، سواء أكانت هذه الضرورة بمفهومها القدري (الإلهي) تخضع لها الكائنات جميعا، أم بمفهومها الأخلاقي القانوني حيث تخضع لها الأفراد البشرية في تنظيم حياتهم الاجتماعية.

فالإنسان مجبر على أن يخضع لمؤثرات خارجية أو لعوامل نفسية في تصرفه، وهو في خضوعه لعوامله النفسية يتأثر بما لديه من ميول وحوافز ويعمل وفقا لها. وإذا كانت الحرية هي أن يعمل المرء كما يشتهي ويرغب، فيكون المرء حرا.

أما إذا كان مجبرا على هذه الرغبة لأن الطبيعة التي تحددها فهو خاضع لقوانين الطبيعة ومضطر إلى السير في الطريق التي رسمتها له.. وهنا يطرح السؤال نفسه: هل يمكن تغيير طبيعة الإنسان، أم أن هناك ضرورة وجودية لا تنفصل فكرته عن الحرية، والضرورة جزء لا يتجزأ من الحرية الوجودية... فالإنسان هو الذي يختار.. والاختيار لا يتحقق إلا على أساس من الضرورة... وللحرية حدود هي شروطها، وهذه الحدود تمثل درجات مختلفة من الضرورة: فهناك الضرورة الجسمية، والضرورة الطبيعية، وضرورة المبادىء العقلية. وهذه كلها عقبات لا بد للإرادة من أن تصطدم بها حتى تقف على معنى حريتها، بل حتى تتحقق هذه الحرية فعلا..

فالحرية الإنسانية ليست حرية مطلقة، بل هي حرية مجاهدة لا بد أن تمر بمرحلة من الصراع والتناقض، حتى تصل إلى مرحلة الوجود الضروري التي فيها يصبح اختيارها لذاتها مجرد تعبير زمني عن حقيقتها الأزلية الأبدية[٢٣٢].

---

(٢٣١) Gabriel Marcel, Du Refus a L'invocation, 1940, p. 73.

(٢٣٢) زكريا إبراهيم، مشكلة الحرية، مرجع سابق، ص ص ٦٠ - ٦٥.

ويظهر أن الجبرية والحرية، في التصرف الإنساني، تكمل الواحدة منهما الأخرى. ذلك لأن الحرية الحقيقة ليست حرية مطلقة، بل أن الحرية الإنسانية تهدف إلى تحقيق الذات التي تظهر وتتبلور في المشقة الذاتية والعمل المستمر نحو هذا الهدف السامي. . ومن أجل هذا رأي «فولكيه» Foulquie إن على التربية أن تتخذ من الحرية وسيلة لتحرير الفرد عبر عملية شاقة من الصراع المستمر ضد الذات نفسها. وهذا يعني أن التربية هي الطريق إلى الحرية. . وأن هذا الطريق شاق وطويل. الأمر الذي يفرض علينا أن نواصل السعي نحو تحرير الذات الإنسانية، وأن كان الوصول إلى كمال الحرية يكاد يكون مستحيلا، ولكن الشعور بالسعي، والشعور بالحرية في هذا السعي كفيلان بأن يخلقا الثقة بالنفس التي تكون شرطا أساسيا في ضمان انتصار المرء على رغباته ودوافعه وميوله، انتصار الروح على الجسد، وانتصار العقل على الخرافات، والتزامه بالأسباب العقلانية الضرورة لتحقيق الأهداف.

وعلى الإنسان أن لا يخلط بين الحرية والفوضى، فالمجتمع الذي يتنكر أفراده لقوانينه يصبح غابة تهيم فيها الغرائز، والأهواء، وينهار صرحه على رؤوس من فيه. ولن ينقذه من الدماء إلا التزام أهله بالقوانين الضرورية لفرض النظام، فالحرية الصحيحة هي النظام الصحيح الذي يدبر شئون المجتمع، وينظم علاقات الناس ببعض.

الحرية والمسئولية:

وجودنا يعني أن نكون أحرارا، في كل ما نختار أو نفعل ولذلك يقول «يسبرز» أنا أختار، فأنا موجود. الاختيار هنا معناه اختيار الذات بحرية ينبثق عنها الفعل، وتكون علة النشاط. إن الشخص الحر بهذا المفهوم هو من تجاوز حالته الراهنة، واختار الحالة التي يريدها لنفسه بنفسه، واختار المواقف التي يقفها حيال النفس والناس والأشياء. هنا تظهر مسئوليته بأوضح معانيها، كما تظهر القيم التي يخلقها بإرادته، ويتبناها بحريته، ذلك لأن الحرية هي مسئولية وقيم في آن واحد. وعلى الإنسان الحر الصحيح الحرية، أن يحافظ على القيم التي يخلقها بمحض

إرادته. وعليه أن يسمو بها، وأن يتحمل مسئولية أفعاله معتمدا على شجاعة قوية وأمل مشرق بوجود حقيقي.

لن يبقى للمسئولية معنى في غياب الحرية، لقد عبر فلاسفة الإسلام عن هذا الرأي بصراحة فقالوا: إن الله لا يصدر عنه شر، وأن ثواب الإنسان وعقابه مقدران بحسب عمله، ومن هنا لا بد أن يكون مطلق الحرية، قادر على الاختيار بغير حد.

إن كان من فعل الكبائر مجبرا فعقابه ظلم على ما يفعل

وكذلك قوله تعالى: ﴿كل نفس بما كسبت رهينة﴾[٢٣٣].

الحرية فعل إيمان، قبل أن تكون أي شيء آخر. إيمان بإنسانية الإنسان، وبكرامته إذ لا إنسانية ولا كرامة بدون حرية تضرب بجذورها في الطبيعة البشرية وتنهض بها حركة نامية فكرا وتعبيرا، وتقريرا.

لا بد للإنسان الحر هذا من الجرأة كي يتأتى له الجهد: في الحق فلا يخشى في ذلك سطوة جائر، والجرأة في العدل المبنى على المعرفة، الجرأة في اقتلاع الذات من أغلال الماضي، وفي مجابهة الحاضر والتطلع إلى المستقبل، تلك هي الحرية التي نفهمها، إنها لب وهدف وغاية التربية، التي نؤمن بها ونسعى إلى تحقيقها.

الحرية في التراث الإسلامي:

حرص الإسلام حرصا شديدا على الحرية بمعانيها المختلفة، حرصا يوفر للتعليم مناخا صحيا لا مناص منه إذا أردنا له نموا وازدهارا. والإسلام في هذا قد سبق كثيرا من المذاهب والشرائع سبقا غير عادي، ذلك أن الحرية في الإسلام هي في الحقيقة جزء من عقيدة الإسلام؛ ففي اللحظة التي يقرر الإسلام فيها وحدانية الله، يطالب الأفراد بألا تذل جباههم إلا للخالق، وهو يحررهم من العبودية لأي

---

(٢٣٣) سورة المدثر، آية ٣٨.

مخلوق، ولأية فكرة ولأية جماعية، فكأن حرية الإنسان تجاه الإنسان، هي الوجه الآخر لعبودية الإنسان لله.

والحرية ذات وجهين: وجه سلبي يتمثل في التحرر من الخوف، ووجه إيجابي يتمثل في ممارسة التعبير، والاعتقاد. والاجتماع، وغيرها من الحريات. وفي قوله تعالى: **﴿لإيلاف قريش إيلافهم رحلة الشتاء والصيف، فليعبدوا رب هذا البيت الذي اطعمهم من جوع وآمنهم من خوف﴾**(٢٣٤) «سورة لدستور الحرية. وهي أساس الأمن، فلا ينقص الرجال ولا يذل الجباه إلا الفقر والخوف الذي يهدد الحياة في صميمها»(٢٣٥).

سوف نعرض لأهم القضايا التي تدور حول الحرية وحق الإنسان في الحياة وما قدمه الإسلام من عقيدة، رفع بها شأن البشر، فنتحدث بإيجاز عن حرية الإرادة من منظور إسلامي، ثم مبدأ تقدير العقل وحرية التفكير، وحرية العقيدة، ثم الاجتهاد، وحرية النقد.

حرية الإرادة:

رأينا مفكري الإسلام ينقسمون إلى فرق وجماعات تجاه هذا الموقف، بين القول بالجبر والقول بالاختيار. فمذهب أبي الحسن الأشعري مثلا خلاصته أنه لا تأثير لقدرة العبد في مقدوره أصلا، بل القدرة والمقدور واقعان بقدرة الله تعالى. أما المعتزلة، فيزعمون أنهم ينفون الظلم عن الله، ويقولون بأن الإنسان حر فيما يفعل من خير وشر، لأن الله لا يجبره على الشر ثم يعاقبه عليه.

ويؤكد محمد عبده، أن الإسلام يقف في صف الاختيار والحرية، وأن القول بالجبر مدسوس عليه، فالأمر الأول أن العبد يكسب بإرادته وقدرته ما هو وسيلة لسعادته، والثاني أن قدرة الله هي مرجع لجميع الكائنات وأن من آثارها ما

---

(٢٣٤) سورة قريس، آيات ١ - ٤.

(٢٣٥) سعيد اسماعيل علي، ديمقراطية التربية الإسلامية، القاهرة عالم الكتب، ١٩٨٢، ص ٢٠٧.

يحول بين العبد وبين انفاذ ما يريده وأن لا شيء سوى الله يمكن له أن يمد العبد بالمعونة فيما لم يبلغه كسبه.

وهؤلاء جماعة من أصحاب رسول الله، يأتون إليه وقد ظنوا أن الإيمان بالقدر يمنع من الأخذ بالأسباب، فينقل ابن تيمة عن الترمذي قال: قيل يا رسول الله أرأيت أدوية نتداوي بها ورقى نسترقي بها وتقى نتقيها، هل ترد من قدر الله شيئا؟ فقال: هن من قدر الله(٢٣٦).

ويقول العقاد: «إذا كانت الإرادة المطلقة هي إرادة الله، فخلق الناس مكلفين بغير إرادة لهم، شيء غير معقول وغير مقبول، لأن سقوط التكليف لا معنى له في هذه الحالة إلا أن يخلق الناس جميعا متشابهين متماثلين متساويين في العمل الصالح الذي يساقون إليه كما تساق الآلات، فلا فضل إذن للعاقل وعلى غير العاقل، ولا تمييز للإنسان على الجماد(٢٣٧). ومن ثم يرى العقاد أن إرادة الإنسان حرة باختلاف قدراتها.

وترى عائشة عبدالرحمن أن حمل الإنسان للأمانة يؤثر حتميا على مكانته التي أقرها له الدين بخلافته في الأرض، بما تقتضيه هذه الخلافة من حق التصرف وأهلية المسئولية، وبما تلقيه على عقل الإنسان وضميره من تبعات جسام اعفيت منها كل الكائنات الأخرى، ويظل الوضع غير واضح إذا لم يقم على حق مقرر للإنسان في الحرية، حريته العامة منذ مولده، وهي حرية الإنسان المناقضة للرق (وهي أدنى المراتب التي تتقرر للإنسان بمجرد مولده إنسانا) تليها حرية الاعتقاد، وحرية الفكر، وهما من لوازم إنسانيته، ثم حرية الإرادة وهي أصعب عنصر وإن كانت الأساس الذي يقوم عليه حمل الإنسان أمانته، وأهليته للخلافة في الأرض(٢٣٨).

---

(٢٣٦) محمد إسماعيل، مشكلة الجبر والاختيار ورأي الإمام ابن تيمية، اسبوع الفقه الإسلامي، ص ٧٧.

(٢٣٧) عباس محمود العقاد، الإنسان في القرآن، كتاب الهلال (١٢٦)، القاهرة: دار الهلال، ١٩٦١. ص ص ٥٦ - ٥٧.

(٢٣٨) عائشة عبدالرحمن، مقال في الإنسان؛ دراسة قرآنية، القاهرة: دار المعارف، ١٩٦٩، ص ٦٣.

تقدير العقل وحرية الفكر:

لا يمكن أن تفهم حرية صحيحة إلا على أساس من العقل، ولذلك رفع الله تعالى من شأن العقل وجعل له القيمة الكبرى. فالعقل هو خاصة الإنسان التي تميزه عن سائر الحيوان. والعقل مناط التكليف ومرجع العبادات، ألا ترى أن الصبي الصغير غير مكلف، وأن المجنون غير مسئول لأنهما يعدمان العقل، ومن عدم العقل عدم الحرية.

والقرآن الكريم يخاطب أولي الألباب، ويعلو من شأن العقل والتدبر في خلق السماوات والأرض، وتقول عائشة «إن حرية الاعتقاد بأن يكون للإنسان حق السؤال حين تعوذه طمأنينة القلب، وقصة إبراهيم عليه السلام **﴿قال ربي أرني كيف تحيي الموتى﴾**[٢٣٩]. توضح ذلك، واعتكافه في التأمل والتفكير في خالق الكون حتى اهتدى بفكره إلى وحدانية الله.

والجدل ظاهرة إنسانية، **﴿ولقد صرفنا في هذا القرآن للناس من كل مثل وكان الإنسان أكثر شيء جدلا﴾**[٢٤٠]. ومن ثم قدّر الإسلام طبيعة الإنسان التي يختلف فيها عن طبيعة الملائكة والكائنات الأخرى. والجدل المناقشة مكفولة لكل فرد يسأل فيجاب على سؤاله، فنجد قصة المرأة التي ذهبت إلى الرسول تجادله وتشتكي زوجها، والمرأة التي جادلت «عمر» في المسجد وتردده، ويقول كلمته المشهورة أصابت امرأة وأخطأ عمر.

والإسلام ذم التقليد الأعمى، ويأبى على المرء أن يحيل أعذاره على آبائه وأجداده، كما يأب له أن تحال عليه الذنوب والخطايا من أولئك الآباء والأجداد، وأنه لينعي على الذين يستمعون الخطاب أن يعفوا أنفسهم من مؤنة العقل لأنهم ورثوا من آبائهم وأجدادهم عقيدة لا عقل فيها[٢٤١].

---

(٢٣٩) سورة البقرة، آية ٢٦٠.

(٢٤٠) سورة الكهف، آية، ٥٤.

(٢٤١) عباس العقاد، التفكير فريضة إسلامية، القاهرة: دار المعارف ١٩٦٢. ص ٢٦.

وحين يقول الإسلام للإنسان يجب عليك أن تفتح عقلك، وتفكر ولا تنقاد وراء ما فعله أجدادك، يحق أن تنظر في شأنك، ولا يحق لآبائك أن يجعلوك ضحية مستسلمة للجهالة التي درجوا عليها. يقول العقاد «وحين يأبى الإسلام على الإنسان أن يعنو بعقله لهذه السطوة الجائحة، إنما يعطي العقل حقه في مقاومتها، فهو يكلفه ويعينه أو يثيره ويضع في يده السلاح الذي يشحذه في ثورته، فهو نصير معين يلقي العبء ويعطي المدد الذي يعينه عليه[٢٤٢] ويعرض القرآن الكريم لمواقف متعددة يندد فيها بهؤلاء الذين يسيرون وراء التقليد الأعمى، فيتحدث عن المشركين فيقول **﴿وإذا قيل لهم اتبعوا ما أنزل الله قالوا بل نتبع ما ألفينا عليه آباءنا﴾**[٢٤٣].

ومن خلال تراثنا العربي نجد أن هناك من ذم التحجر الذهني والتقيّد اللفظي، واجترار ما في الكتب القديمة. ويقول «قمبر». : «هي نزعة تغيب العقل عن الحس، والمعرفة في إطار هذه النزعة معرفة لفظية تنتقل من كتاب إلى كتاب، يشتغل بها فكر استرجاعي لا أثر فيه للجهد الذاتي أو الإبداعي، وقد رأى أجدادنا الأوائل أن أعظم البلية، تشييخ الصحيفة، فنهو عن تلقي العلم ممن تعلم في بطون الأوراق ولم يعرف بصحبة المشايخ الحذاق. لأن الفكر الحر مادة حية تشتغل بها العقول وتخصبها بالنظر والمناظرة.

وقد أخذوا على عالم كبير كالحسن بن أحمد النحوي أنه كان في فهم كتاب سيبويه صحفيا، لأنه لم يقرأه قراءة نقد وفهم وبحث مع علماء متخصصين، فكان العالم الناقص الذي أثر بالسلب في تعليم تلامذته[٢٤٤].

حرية العقيدة:

إن الصراع الديني والخصومة المذهبية قديمة في أعماق الزمن. وفكرة التسامح الإسلامي واحترامه لحرية الاعتقاد والتدين، لا تكفي لبيان استشراف

---

(٢٤٢) عباس العقاد، التفكير فريضة إسلامية، مرجع سابق، ص ٢٥.

(٢٤٣) سورة البقرة آية ١٧٠.

(٢٤٤) محمود قمبر، تعليم الكبار؛ مفاهيم، صيغ، وتجارب عربية، الدوحة: دار الثقافة، ١٩٨٥، ص ص ٢٩٤ - ٢٩٥.

الإنسانية إليه، فالإسلام في إقراره حرية التدين، يلزم اتباعه بهذا الإقرار دينا وعقيدة وسلوكا، ولا لمجرد التسامح أو المجاملة، والمسالمة. فإن العقيدة لا تكون عقيدة حتى تصدر عن اعتقاد. والإيمان لا يكون إيمانا حتى ينبع من القلب والضمير، وعن رضى وحرية خالصة وطمأنينة صادقة. «ولا خير في كلمة ينطق بها اللسان زورا ويكفر بها القلب، فذلك هو النفاق الذي يعده الإسلام شرا من الكفر الصريح»[٢٤٥].

وهذا الإقرار لحرية الاعتقاد، يلقي علي الإنسان تبعه اختياره ويحمله مسئولية حريته، ومن هنا كان تأكيد القرآن لمهمة الرسول وأن ليس عليه إلا أن يبلغ الرسالة **﴿فإن أسلموا فقد اهتدوا، وإن تولوا فإنما عليك البلاغ والله بصير بالعباد﴾**[٢٤٦].

وقوله تعالى: **﴿لا إكراه في الدين قد تبين الرشد من الغي»**[٢٤٧].

ولقد حرر الله الإنسان من سلطة الكهنوتية وسيطرتها على العقيدة الدينية بالقهر والتحكم بما أخذت من صفة الوساطة بين العبد المتدين وربه، وما ادعت من سلطة إليه تمنح بها صكوك الغفران، وهذا ما أبطله الإسلام فلم يأذن لأحد أن يتوسط بين العبد وخالقه.

الاجتهاد:

وهو استخدام الفكر فيما يعرض من الوقائع سواء أكانت منصوصا على أحكامها أو غير منصوص، فالاجتهاد فيما فيه نص يكون بتفهم النص والوصول إلى المراد منه. والاجتهاد فيما لا نص فيه يكون بالاستدلال على حكمه بالقياس، أو الاستحسان، أو مراعاة المصالح المرسلة[٢٤٨]. والأمثلة على ممارسة هذا الحق

---

(٢٤٥) عائشة عبدالرحمن، مقال في الإنسان، مرجع سابق، ص ٧٧.
(٢٤٦) سورة آل عمران، آية ٢٠.
(٢٤٧) سورة البقرة، آية ٢٥٦.
(٢٤٨) محمد سلام مدكور، المدخل للفقه الإسلامي، القاهرة: مكتبة عيسى، ١٩٦٧ ص ٢٣٧.

متعددة، فالمؤلفة قلوبهم جاء نص القرآن **﴿إنما الصدقات للفقراء والمساكين والعاملين عليها والمؤلفة قلوبهم﴾**(٢٤٩). ومضى على ذلك الرسول طوال حياته، واتبع هذه السنة أبو بكر، حتى جاء أثنان منهما يطلبان أرضا فكتب لهما بها، فعارض عمر، لأنه نظر إلى علة النص لا إلى ظاهرة، حيث أن عمر لم يبطل الحكم الذي جاء به النص بحيث يمكن استخدامه إذا ما تغيرت الظروف.

كذلك ما رواه الإمام أحمد، بسند مرفوع إلى أصحاب معاذ قال: «إن رسول الله (ص)، حين بعثه إلى اليمن قال كيف تصنع إذا عرض لك القضاء؟ قال: أقضي بما في كتاب الله، قال: فإن لم يكن في كتاب الله؟ قال: فبسنة رسولة. قال: فإن لم يكن في سنة رسول الله؟ قال: أجتهد برأيي ولا آلو. قال معاذ: فضرب رسول الله ﷺ صدري ثم قال: الحمدلله الذي وفق رسول رسول الله لما يرضي رسول الله»(٢٥٠).

حرية النقد:

إن اقتناعنا الخاص مهما يكن منطقيا، لا يعطينا عن الحقيقة والواقع سوى صورة مماثلة لتسلسل التفكير داخل عقولنا نفسها، ومعنى هذا أننا نرى الأشياء، لا كما هي، بل كما نود أن تكون.. وهذا يجعل حاجتنا ملحة وماسة إلى معرفة أكبر قدر ممكن من وجهات النظر الأخرى. لأنها تكشف لنا الحقيقة، وهنا تبدو أهمية المعارضة، وممارسة النقد، ومن المأثور عن الرسول أنه عندما زجر عمر يهوديا لم يتأدب في مطالبة الرسول بدين عليه، غضب الرسول لهذا الزجر، وقال: دعه يا عمر، إن لصاحب الحق مقالا وأمر به أن يعطي حقه وزيادة عليه في مقابل ما روعه عمر بسيفه(٢٥١).

ومن بعد الرسول قال أول الخلفاء الراشدين - أبو بكر - عندما آلت إليه

---

(٢٤٩) سورة التوبة، آية ٦٠.

(٢٥٠) عباد العقاد، حقائق الإسلام وأباطيل خصومه، القاهرة: دار المعارف، ١٩٦٣، ص ٢٦٠.

(٢٥١) سعيد إسماعيل علي، ديمقراطية التربية الإسلامية، مرجع سابق ص ص ٢٢٨ - ٢٢٩.

الخلاقة كلمته المشهورة، «وليت عليكم ولست بخيركم... فإن رأيتموني على حق فأعينوني، وإن رأيتموني على باطل فسددوني، أطيعوني ما أطعت الله فيكم، فإذا عصيته فلا طاعة لي عليكم». ومن بعده قال عمر: «من رأى منكم اعوجاجا فليقومه..» فأجابه رجل من عامة الشعب: «والله لو رأينا فيك اعوجاجا لقومناه بسيوفنا» فرد عمر قائلا: «الحمدلله الذي جعل في المسلمين من يقوم اعوجاج عمر بسيفه»(٢٥٢).

الشورى:

أهمية الشورى ليست مقصورة على محيط الحكم والسلطان، بل كل من له صفة الولاية أو القيادة، سواء أكانت عسكرية، أم سياسية، أم اجتماعية، أم حتى في محيط البيئة التربوية، كالمدرسة، والمنزل، وكل من يقتضي وضعه أن يكون القائد أو الواصي، فهو معني بالشورى.

فالإسلام قد أمر المسلمين بالشورى فيما بينهم، قال تعالى: **﴿والذين استجابوا لربهم وأقاموا الصلاة وأمرهم شورى بينهم﴾**(٢٥٣). فالشورى تعني في مضمونها كثير من المبادىء، منها الحكم والقيادة بلا استبداد بالرأي، وأن يتعاونوا فيما بينهم، ومن ثم يكون هناك نوع من الحوار والجدل والتفاهم، وحرية الرأي، والاستماع للرأي الآخر وتقديره. ولا يخضع المسلم للظلم، وأن يدفعه حيث كان، فليس بمسلم صادق الإيمان من يرضى الظلم ينزل به أو على غيره.

والرسول المثل الأعلى قد استشار قومه في رد أموال إناس وسبيهم، إن جاءوا مسلمين، فقال لقومه: ارجعوا حتى يرفع إلينا عرفاؤكم أمركم، فرجعوا، فكلمهم عرفاؤهم، ثم رجعوا إلى الرسول فأخبروه بما انتهوا إليه من رأي»(٢٥٤).

كما أن الرسول عندما أنزل المسلمين مكانا حربيا معينا قرب بدر، سأله

---

(٢٥٢) عثمان خليل عثمان الديمقراطية الإسلامية، ص ٢٧،
(٢٥٣) سورة الشورى، آية ٣٨.
(٢٥٤) سعيد إسماعيل علي، مرجع سابق، ص ٢١٢.

الحباب بن المنذر: أمنزل أنزلكم الله ليس لنا أن نتقدمه ولا نتأخر عنه، أم هو الرأي والحرب والمكيدة؟ فقال عليه السلام: «بل هو الرأي والحرب والمكيدة»، فأبدى الحباب رأيه في منزل آخر فأقره الرسول وقال له: «لقد أشرت علي بالرأي».

ومبدأ الشورى يتضمن أيضا صفة الواضع، فالأحاديث ناطقة بأن الرسول لم يكن مستغنيا عن غيره من الناس إلا فيما ينزل عليه فيه الوحي، وقد أمره الله أن يصرح بهذا المعنى في الآية كريمة **﴿قل لا أقول عندي خزائن الله، ولا أعلم الغيب، ولا أقول لكم أني ملك﴾**[٢٥٥]. وقد عبر الرسول عن ذلك في قوله: «أنتم أعلم بأمور دنياكم».

والشكل الأساسي الذي تتم فيه الشورى هو الحوار، وللحوار ركيزته في الوجود الإنساني، فإن تأثير الدعاة والمرشدين والمصلحين والمعلمين، ينطلق من الحوار: فيحاورون المعرفة حتى تتضح لهم الحقائق وتستقر بيّنة واضحة في عقولهم، ويحاورون أنفسهم في ضوء أثبت لهم أنه الحق فيسددون خطاهم ويقومون سلوكهم ويحاورون الناس؛ فيدعونهم إلى سبيل ربهم بالحكمة والموعظة الحسنة، ويقدمون للنشء الفكرة عن إقناع واقتناع، ويعطون من أنفسهم الأسوة والمثال الصالح.

فنجد في تراثنا العربي صور كثيرة لتواضع العلماء، وسعيهم الدائب نحو الحقيقة وطلب العلم. «لقد تحرّج علماء الدين أن يفتوا في كثير من المسائل. ولجأوا في معظم إجاباتهم إلى عبارتهم المشهورة (لا أدري). ولم يقم بالفتيا وعلى مضض إلا أكابر المجتهدين. ومن هذا كان واحد منهم كأبي حنيفة يقول: «علمنا هذا رأي، وهو أحسن ما قدرنا عليه، فمن جاءنا بأحسن منه قبلناه «ولم يكن يرى فيما يقول إلا مجرد رأي قد لا يكون الحق في شيء وإنما الباطل الذي لا شك فيه»[٢٥٦].

---

(٢٥٥) سورة الأنعام آية ٥.

(٢٥٦) محمود قمبر، تعليم الكبار، مرجع سابق، ص ٢٩٧.

ديمقراطية التعليم والتعليم:

وقد تردد صدى الفكر الإسلامي، وأسسه، في أساليب التربية، ومؤسسات التعليم التي ظهرت منذ فجر الإسلام وأهمها المسجد. فقد تنوعت طرق التدريس، وفن تربية وأساليب التأديب(٢٥٧). فرأينا طريقة التعليم في المراحل العليا تتميز بكثرة نقاش والأسئلة بين الطلاب والأساتذة، فلا يكاد يفرغ الأستاذ من محاضرته حتى تنهال عليه الأسئلة من كل صوب. وبعين العبدري للأسئلة مكانها في نهاية الدرس، وينصح الطالب ألا يقاطع الأستاذ بالأسئلة بل يتريث حتى يفرغ المدرس مما يقول. كان من المألوف أن يختلف الطالب مع أستاذة في الرأي، فتروى الأخبار مثلا، أن العباس خالف مشاهير الإسلام في الرأي وهم عمر وعلي وزيد بن ثابت وكانوا أساتذته، كما اختلف الأمام مالك مع أغلب أساتذته، ثم خالفه في الرأي كثير من تلاميذه.

ومن أظهر مميزات أساليب التعليم في المراحل العالية شيوع طريقة المناظرة، يمكننا أن نقول استنادا على كثرة ما ذكر عن المناظرة في المراجع الإسلامية أنها من نص مميزات طرق التربية في تلك العصور. ولقد وقف المسلمون على أهمية المناظرة؛ شحذ الذهن وتقوية الحجة، وانطلاق البيان وحرية التعبير.

ويقول المقريزي عن أحد العلماء المشهورين أنه كان يشجع المنافسة بين تلاميذه، بل كان يصر عليها وهو لا يرى بأسا من مخالفة التلميذ لأستاده ما دام يفعل ذلك في تأديب واحترام. ويرى الزرنوجي أنه لا بد للطالب من المذاكرة والمطارحة المناظرة، فإذا كانت نيته إلزام الخصم وقهره، فلا يحل ذلك. . . . وإنما يجوز ذلك لإظهار الحق»(٢٥٨).

ويعزو ابن خلدون الركود الفكري الشائع في بلاد المغرب في القرن الرابع عشر الميلادي لطرق التدريس الرديئة التي أهملت فيها المناقشة، وحرية الرأي،

---

(٢٥٧) محمود قمبر، دراسات تراثية، في التربية الإسلامية، مجلد ٢، الدوحة: دار الثقافة، ١٩٨٧، أنظر الدراسة الأولى والثالثة.

(٢٥٨) أسماء فهمي، مبادىء التربية الإسلامية، القاهرة: دار المعارف، ١٩٥٤، ص ١٢٣.

والمناظرة في المسائل العلمية فتلك هي الطرق التي تقرب من شأنها وبحصل مرامها، فنجد طالب العلم منهم بعد ذهاب الكثير من أعمارهم في ملازمة المجالس العلمية سكوتا لا ينطقون ولا يفاوضون، وعنايتهم أكثر من الحاجة، فلا يحصلون على طائل من ملكة التصرف في العلم والتعليم»[٢٥٩].

وابن خلدون في مقدمته، يعيب على شيوخ عصره سوء التعليم الذي لا ينتج ثقافة حية، ولا يكسب مهارة نافعة، ولا يصقل عقلا مستنيرا ناميا بقدراته الوظيفية، فيقول: «فقصدوا (أي المعلمون) إلى تسهيل الحفظ على المتعلمين فأركبوهم صعبا يقطعهم عن تحصيل الملكات النافعة وتمكنها»[٢٦٠].

وابن جماعة ينادي محذرا «الجمود علي النفس المسطور (الحفظ) يشغل عن الفكر الذي هو أم التحصيل والتفقه»[٢٦١]. ويدعو إلى تنشيط «فراسة الأستاذ وتمييزه لمن له أهلية البحث والفكر والمطالعة والمناظرة»[٢٦٢].

وهكذا استخدم الأساتذة والتلاميذ في المناظر موضوع التعليم وأداة تعلم، واهتم الأولون باكتساب الآخرين القدرات والمهارات التي يتطلبه هذا الفن.

وعندما كان العلماء يستخدمون أسلوب الشرح، كان يتخلله أو يعقبه ما يثيره الطلبة من أسئلة يجيب عنها الشيخ بما يبدد الشبهة أو يوضح المعنى، أو يشبع حاجة السائل. ثم يكون وصل الشيخ لفقرات الموضوع المقروء حتى يقف وقفة أخرى للشرح. ويرجع الوصل والوقف إلى تقدير الشيخ ومعرفته بأحوال الطلبة ومدى فهمهم للمقروء أو المشروح[٢٦٣]. وكانت هذه الخطوات تتبع في طريقة القراءة لعامة الطلبة بشكل جمعي، أما في حالات القراءة الخاصة أو الفردية،

---

(٢٥٩) المرجع السابق.

(٢٦٠) ابن خلدون، المقدمة، القاهرة: المكتبة التجارية الكبرى، د.ت، ص ص ٥٣٢ - ٥٣٤.

(٢٦١) محمود قمبر، دراسات تراثية، مرجع سابق، ص ١٥٧.

(٢٦٢) ابن جماعة، تذكرة السامع والمتكلم في أدب العالم والمتعلم، بيروت: دار الكتب العلمية، ط ٤، ص ٢١٢.

(٢٦٣) محمود قمبر، دراسات تراثية، مرجع سابق، ص ١٨٨.

فالشيخ غالبا ما يستمع إلى قراءة طالبه، ويصحح له قراءته، ويشرح ما لا بد من شرحه. وقد يعين الشيخ مساعدا له في إقراء طلابه[٢٦٤].

ونجد في طريقة القراءة والشرح، أن أبو العيناء الغيثي، كان يطول المجلس بالمشاطرة بين تلامذته في الأبحاث عن القواعد وعبارات الأصحاب. وربما كان يجلس من أول النهار إلى آخره على مسألة واحدة، لأنه كان وقافا عند الإشكالات... وكان يعتذر لطلبته الذين يتعجلونه في شرح الكتاب بقوله: «أنا أدرسَ المذهب لا الكتاب»، وكان يركز على الشرح والتحليل والنقد... ومن أجل مشكلة علمية، يجمع لها الكتب، ويطالع ما كتب عنها، ويسأل عنه غيره من علماء وطلبة، يدأب في ذلك ويدأب الطلبة معه[٢٦٥].

وعن أسلوب التعلم الذاتي كشعار للتربية الحديثة «علم التلميذ كيف يتعلم» كان في وعي شيوخ التعليم القدامى وطبقوه عمليا في ممارساتهم المهنية. لقد استخدموا أسلوب التوجيه للتعلم الذاتي مع نوعية من طلاب العلم كانت لها ظروفها الخاصة شغلتها عن التفرغ لمواصلة التعليم النظامي. لقد كان كثير من طلبة العلم بعد اكتسابهم لأساسيات التعلم، متعلمين مستقلين، أو معلمين ذاتيين، كل ينهض بأمر تعليمه. ولم يكن التعلم الذاتي بعازل للمتعلمين عن أساتذتهم، يتصلون بهم، ويسترشدون برأيهم، وقد رأوا فيهم قدوة طيبة في تحصيل العلم الذي يدوم مدى الحياة.

فإبن سينا بعد أن أتم دراسته الأولية في محيط أسرته، وعلى يد أساتذة خصوصيين، استقل بشئون تعليمه حتى وصل إلى أعلى مرتبة يمكن الوصول إليها. وابن حزم ظل يتلقى تربيته الأسرية ومع نساء متعلمات حتى سن السادسة عشرة، ثم نهض بتعليم نفسه حتى فاق الكثير من العلماء. والعقاد مثال في عصرنا الحديث على أسلوب التعلم الذاتي.

---

(٢٦٤) المرجع سابق، ص ١٨٩.
(٢٦٥) المرجع السابق، ص ١٩١.

ولقد نصح العبدري طلبة العلم بالجد في اكتساب العيش بالعمل المنتج دون اتكال على معلوم من جهة خيرية. . . ويقول: «ولا حرج أن يشتغل طالب العلم بحرفة أو صنعة لإعالة نفسه وأهله» وانتشرت هذه الظاهرة بين الطلاب العالمين، ولذلك خصص الشيوخ أسلوبا مناسبا هو أسلوب التوجيه للتعلم الذاتي.

وجمعت بين الشيوخ وهذه الفئة من طلاب العلم علاقات زمالة ومشاركة، وبخاصة وأن منهم أفرادا بلغوا مستوى الأستاذية في بعض العلوم. وكثيرا ما اختلطوا بين عالم ومتعلم فلا يبين واحد من الآخر، فالكل طلاب علم مسترشدون. والتراث مليء بالوقائع الدالة على تجسيد شعار: «العالم مسترشد ومتعلم». والحميدي، تلميذ الشافعي، يقول: «صحبت الشافعي من مكة إلى مصر فكنت استفيد منه المسائل (الفقه). وكان يستفيد مني الحديث» وتأكيدا لحقائق هذه الأوضاع المتبادلة بين العلماء والمتعلمين، كان بعض الأساتذة، من شيوخ العلم، يسمون طلبتهم بأصحابهم[٢٦٦].

ومن خلال أسلوب المناقشة، فقد حث المربون تلاميذهم على الاستفهام، وألا يأخذوا ما يلقى إليهم مسلمات تامة لا تقبل التوضيح أو المناقشة، وفي الواقع كان التعلم الذاتي يعتمد كثيرا على أسلوب المناقشة. قيل لابن عباس: «بم نلت هذا العلم؟ قال: بلسان سئول وقلب عقول». ولقد سأل أحدهم من كبار السن الخليفة المأمون: «أقبيح بي أن أستفهم؟ فأجاب؛ بل قبيح بك أن تستبهم»[٢٦٧].

ولهذا لم يتحرج كل متعلم صغيرا كان أو كبيرا، أن يطرح ما يعن له من أسئلة يحاول من ورائها أن يتفهمها، وقد سألت امرأة الرسول الكريم في كيفية التطهر من الحيض، فأجابها، فلا حياء فالعلم أو الدين. ولم يبخل أساتذة التعليم أن يردوا على كل سؤال يتصل بموضوع دراستهم، بل كان ذلك واجبا يلزمهم أداؤه.

---

(٢٦٦) المرجع السابق، ص ص ١٩٢ - ٢٠٧.
(٢٦٧) نفس المرجع، ص ٢١٤.

من العرض السابق نستطيع أن نوجز الحرية الشخصية للمتعلم في تراثنا العربي والإسلامي، تتمثل في الجوانب الآتية:

- حرية المتعلم في تحصيل العلم متى شاء، دون التقيد بسن معينة.
- حرية المتعلم في طلب العلم في كل وقت، وأي وقت، كيفما شاء. (تعليم مستمر).
- حرية طالب العلم في اختيار معلمه، الذي ينهل العلم على يديه.
- حرية الطالب في اختيار تخصصه، والتبحر في علم معين من العلوم.
- حرية المتعلم في السؤال والمناقشة، والمناظرة، وإيجابيته في التعلم.
- حرية المتعلم في التعبير عن الرأي، والاختلاف فيه مع أستاذه.
- التنوع المتاح أمام الطلاب في أساليب التدريس وفقا لميولهم واهتماماتهم.
- الحرية المكفولة للمتعلم مع أستاذه، في الأخذ والعطاء، فيفيد ويستفيد.
- الحرية المتاحة للتعمق في الفكرة دون التقيد بحدود كتاب معين.
- الفرص المتاحة للمتعلم، وعدم محدودية الزمن لاتمام الدراسة.
- الاعتماد على الذات في تحصيل العلم، وتحصيل الرزق جنبا إلى جنب.
- تركيز الأساتذة على تنمية التفكير، وشحذ الذهن.
- مشاركة الطالب، وإسهامه، مع أستاذه في عملية التعليم.

وفي عصرنا الحديث رغم ما استحدث من أساليب جديدة في طرائق التدريس، فإن الطريقة التقليدية لم تختف أمام الطرائق النشاطية والترويحية، فالمحاضرة لا تزال هي العمود الفقري في بنية الأساليب التعليمية الجامعية، ويفتخر الأستاذ بأنه محاضر أكاديمي قبل كل شيء آخر. وكمثال دال على غلبة وشيوع هذا الأسلوب التقليدي فإن الثورة الطلابية في باريس التي حدثت في عام ١٩٦٨ بقصد إصلاح التعليم العام والجامعي في فرنسا دفعت أساتذة الجامعات إلى التخلي عن المحاضرة الأكاديمية من أجل استخدام إساليب أكثر وظيفية وفاعلية،

كأسلوب التحصيل الذاتي الموجه، ولكن الطلاب في غالبيتهم العظمى لم يرتاحوا لهذا الأسلوب الجديد وطالبوا الأساتذة بالعودة إلى الأسلوب القديم.

وفي الأنظمة الجامعية هناك تنوع في أساليبها، وأنماطها، فهناك جامعات تتبع نظام الساعات المكتسبة، وأخرى نظام العام الدراسي الكامل، وثالثة تتبع نظام الفصل الدراسي، ورابعة تستخدم نظام المراحل مثل كليات الطب. وكل نظام له جوانبه الإيجابية، والسلبية، من حيث تحقيقه لرغبات الطلاب ومقابلة ميولهم واهتماماتهم، وإتاحة الحرية لهم في المشاركة، والتفاعل الإيجابي في العملية التعليمية.

إذن لماذا تقتل الجامعة أحلام طلابها في الرشد، واستقلالية الفكر والبحث عن الحقيقة، وتحقيق الذات؟ إن الطلبة عندما يأتون إلى الجامعة يأتونها ورؤسهم مملوءة بأنواع الأحلام عن حرية الفكر، وحق الإنسان في المعرفة، وهذا ما يفعله الطلبة الجامعيون في كل بلاد العالم... ومسئولية الجامعة هي أن تكون عند حسن ظنهم؛ فتمد لهم في أسباب النضج، وتعجل بخطاهم إلى الوعي العلمي، وتعزيز وعيهم لذواتهم، وتدعيم هذا الوعي باحترام أفكارهم، حتى عندمات تبدو هذه الأفكار قاصرة في معيار الأستاذ، وهي لا ريب قاصرة عن ذاك في أول الطريق، وإلا لما كانوا طلابا يتتلمذون على أيدي أساتذتهم؟

فإن الشباب من الطلاب والطالبات يدخلون الجامعة، ويعتبرونها ركنا من أركان إدراكهم للعالم، لأن الوصول إلى الجامعة، يعني في بعض ما يعنيه، إجازة إلى وعي الذات والشعور بالأمن والاستقلال، والحرية الأكاديمية.

بين الحرية والنظام Freedom and Discipline

ليست الحرية المنشودة لطلاب الجامعة، حرية مطلقة، مؤداها التعاطف مع الطالب الجامعي ضد النظام، واللوائح، وهي أمور وضعت لمصلحته في المقام الأول، فالتعاطف والعطف هو: إيجاد الظروف الملائمة لحفز الطالب على بذل أحسن جهوده، دون معوقات، لجني أفضل الثمرات من عمله العلمي في الجامعة، والخروج منها بشخصية متطورة قوية واثقة من نفسها، مقتدرة، ورصيد غني من المعرفة العلمية، ونظام فكري علمي يواجه الحياة.

وليس التعاطف، أو الحرية، التي تعني «التسامح» وتعنى الترقيق في شروط العمل العلمي ومتطلباته، والإيحاء للطالب بأن رغباته الخاصة هي موضوع الرعاية والعناية.

إن البحث عن الامتياز العلمي، والسعي من أجله، يقتضي أن يكون مضمون التعاطف مع الطالب (اتاحة الحرية له)، هو المعنى الأول من هذين المعنيين السابقين. ولكن شرائح من الطلبة قد يتصورون أن كل شيء يمكن ترتيبه بما يرضي واقعهم، وظروفهم، وميولهم، وليس توقعهم، ولا المتوقع منهم. فالطالب الجامعي مهما أكدنا حقه في الاستقلال الفكري - وهذا أمر جوهري في الحياة الجامعية - فإن هذا التأكيد يظل طموحا يجب أن تقود الجامعة طلابها إليه لأن الطالب الجامعي لا يزال إنسانا متكلا على مربية، وأئمة فكره، من أساتذة الجامعة، ولو لم يكن كذلك لما كان في الجامعة. والطالب الجامعي يظل باحثا عن القيادة العالمة العارفة القوية، التي تسهم في شد بنيانه العقلي والفكري.

والطالب الجامعي قد يقع تحت نوبات من الضعف، فيرحب بالمحاسبة اللينة المثوبة السخية التي تأتيه عن غير استحقاق، وعن طريق بعض الإجراءات الإدارية التي تعفيه المسئولية من التقصير، وتختصر الطريق أمامه إلى التخرج، غير أن هذا الطالب عندما يخرج إلى معترك الحياة، خالي الوفاض، سطحي الفكر والتفكير، قليل المعرفة؛ فإنه آنئذ يلعن الذين ألقوا به في ميدان الحياة، إن محك النجاح والفشل هو خارج الجامعة، وليس داخلها، والجامعة هي محض مكان لتزويد الطلاب بالعمل، وينهل الزاد الذي يقيه من الفشل، فلا بد من عدم التهاون، والعمل على التشدد في العلم وتحصيله، وعدم التساهل والتسامح في مبادئه وأصوله، واتباع الأسس والقواعد المرعية، بحيث تحقق النظام، فتكون هذه هي الحرية Freedom في إطار النظام Discipline. إن وعي الطالب الجامعي بهذه الحقيقة هي سر نجاحه، في الجامعة وفي الحياة[٢٦٨].

نعرض فيمايلي الممارسات الديمقراطية ومساحة الحرية في مدارسنا.

---

(٢٦٨) محمد جواد رضا الإصلاح الجامعي في الخليج العربي، مرجع سابق، ص ص ٩٠٢ - ٢١٢، بتصرف.

الديمقراطية والتربية:

في الشرق وفي الغرب نجد نظما سياسية واقتصادية مختلفة يصف كل منها نفسه بالديمقراطية، ونحن هنا لن نتناول أيا من هذه النظم بالنقاش أو بالجدل، ولكن يعنينا إلى أن نشير إلى أي معنى استعملت فيه الديمقراطية كانت له انعكاسات على التربية ويتناول الباحثون عادة هذه الانعكاسات من زوايا ثلاث:

ديمقراطية التربية، والمدرسة كمؤسسة ديمقراطية، ثم التربية من أجل الديمقراطية. والذي سنقدمه عن هذه الزوايا الثلاث في هذا السياق قد يختلف - من حيث مدى توفره - من دولة إلى أخرى وفقا لمستوى الكفاءات البشرية والظروف التي تحتم مزيدا من الضبط والسيطرة في بعض النظم.

- فيما يتصل بديمقراطية التربية، ينبغي أن تنعكس روح الديمقراطية في التربية على الفرد وعلى المجتمع وعلى الطابع العام للإدارة التعليمية. ومن ناحية الفرد ينبغي أن تتسع التربية لطالبيها بحيث تصل بكل منهم إلى أقصى ما تمكنه منه قدراته واستعداداته قد نجد كثيرا من الدول تتابع تربية الأذكياء حتى تصل إلى أبعد ما يمكنها الوصول إليه في تربيتهم، لكننا لا نجد من تنوع التعليم في هذه الدول ما يسمح لذوي الكفاءات المحدودة أو المواهب في الجوانب العملية بتربية مهاراتهم والسير بها إلى أبعد ما يمكن السير إليه في مجال التربية قد يكون بين البنين من هو ممتاز في أشغال الخياطة، ولو اتيحت له فرصة تربية منظمة في هذا المجال لوصل إلى أن يكون مصمما ممتازا في الأزياء، ولكنه لا يجد معهدا ينمي فيه هذا الاتجاه. وقد يكون بين البنات من هي ممتازة في أشغال الكهرباء أو صناعة الزجاج، ولكنها لا تجد من المعاهد التربوية ما يساعدها على تنمية مواهبها في مجالات اهتمامها.

معنى ذلك أن ذوي الكفاءات المحدودة لا ينالون قسطا عادلا من التربية، ومعناه أيضا أنهم حين يتقدمون للمشاركة في حياة المجتمع يشتغلون بأعمال أدنى من إمكانياتهم الحقيقية، وأقسى من هذا المستوى ما نلمسه في بعض الدول من

حرمان بعض المواطنين من حقوق تقررها الدولة من حيث المبدأ لجميع الأفراد، ويمكننا أن نعتبر ما نلمسه في السياسة التربوية للشعوب النامية نوعا من هذا المستوى القاسي، ففي هذه الشعوب نجد نوعا من التسوية بين المواطنين في أداء الواجب ولكننا كثيرا ما نجد نوعا من العجز عن التزام العدالة في توزيع الحقوق. ففي كثير من الشعوب النامية لا تتوفر الأموال اللازمة لإمداد كل مواطن بالحد الأدنى الضروري من التعليم الشعبي، ولا تجد هذه الشعوب مهربا من واقعها الذي ترى فيه أن ظلما اجتماعيا تفرضه ظروف العجز المادي على بعض قطاعات المجتمع التي تحرم من المدارس وربما من خدمات أخرى. ثم أشد أمعانا في القسوة من المستويين السابقين أن يعاني بعض الأفراد في مجتمع ما من الحرمان من الفرص التعليمية القائمة في الدولة لأمور تتصل بتمييز عنصري، ونجد في بعض المؤلفات الأمريكية إشارة إلى المستوى المتواضع لتربية الزنوج والهنود الحمر في الولايات المتحدة الأمريكية.

ويتضح من ذلك العرض الذي قدمناه أنه لا يزال هناك كثير ينبغي أن يفعل في جميع الدول لتحقيق المثال الديمقراطي المتصل بتوفير التربية لطالبيها والوصول بهم إلى أقصى ما تمكنهم منه قدراتهم واستعداداتهم.

ومن ناحية انعكاس ديمقراطية التربية على المجتمع يتجلى ذلك في أمور من أهمها هذه الأمور الثلاثة:

الأمر الأول: أن تكون المؤسسات التربوية موزعة توزيعا ذا مسحة عادلة من الوجهة الجغرافية بحيث لا تكون هناك مناطق متميزة عن مناطق أخرى، غير أن الثروات الطبيعية الموجودة في المجتمع قد تتحكم في ضرورة الاعتناء بإنشاء أنواع معينة مناسبة من المعاهد الفنية في مناطق تلك الثروات.

والأمر الثاني: هو أن يتشكل النظام التعليمي للدولة، وأن تتنوع التخصصات المتاحة فيه بحيث يراعي - إلى جانب استعدادات الأفراد ومجالات اهتمامهم - احتياجات المجتمع وفرص العمل المتاحة فيه ونحن في هذا السياق ينبغي أن نقرر أن مراعاة قدرات الأفراد ومجالات اهتمامهم ينبغي أن يتم في إطار

صالح المجتمع، فإندفاع الأفراد إلى دراسة الأدب اليوناني مثلا أمر لا يحتاج المجتمع عندنا إلى إتاحة الفرصة للتوسع فيه بقدر ما يحتاج إلى التوسع في دراسة متصلة بأبحاث البترول والقطن ونحو ذلك. أننا ينبغي أن نتذكر أن التربية ينفق عليها من الميزانية العامة للدولة، ومن هنا كان لزاما علينا أن نأخذ صالح الدولة وصالح المجتمع في الاعتبار عند النظر إلى صالح الأفراد، ومعنى هذا أن اتاحة الفرصة لنمو مواهب الأفراد وقدراتهم ينبغي أن يتم في الإطار الذي يساعد على نمو المجتمع وانطلاقه.

الأمر الثالث: هو أن يتاح لأفراد المجتمع أن يبدو برأيهم في مشكلات التربية، وأن تتهيأ لهم الفرصة لمراجعة النظام التربوي القائم ومعاودة تقييمه. إن النظام التربوي يوضع تحت سلطة تربوية تشرف عليه نيابة عن المجتمع، وليست لهذه السلطة تجاه هذا النظام التربوي وصاية تامة مطلقة بحيث تستقل بشئونه بمعزل عن المجتمع، يبقى المجتمع مسئولا، وكلما زاد حظ المجتمع من التربية استطاع أن يضطلع بمسئولياته في رعاية نظامه التربوي.

ومن ناحية انعكاس روح الديمقراطية على الإدارة التعليمية نقرر أنه لا يمكن وضع قواعد عامة ذات صورة موحدة لتطبق في مجال الإدارة التعليمية في كل مكان تحت مختلف الظروف. إن هناك عوامل تدخل وتؤدي إلى شيء من الاختلاف فهناك مثلا شكل **الإطار العام الديمقراطي السائد في البلد**، وهو إطار يحدد في داخله شكل الإدارة، فنري هل هو إطار يدخل في تكوينه شيء من الالتزام بإيصال قدر من الثقافة والمعارف الموحدة إلى سائر أفراد الشعب؟ حينئذ ينبغي أن يكون للسلطة المركزية قسط وافر من الضبط والتدخل في شئون المدارس.

أم هو إطار يعتمد في قوته على تقاليد راسخة في المجتمع وفي المؤسسات، للمحافظة على هذه التقاليد؟ حينئذ تستطيع السلطة أن تعفي نفسها من كثير من مسئوليات الضبط والتوجيه دون أن يؤدي ذلك إلى فوضى في مؤسسات التعليم. والعامل **الثاني** أن ظروف البلاد المختلفة تتنوع من حيث مدى توفر العناصر ذات

الكفاءة اللازمة لمزيد من الاستقلال بالشئون الإدارية والبعد عن الرجوع إلى السلطة المركزية في مختلف الشئون، ونحن نجد أن كثيرا من الدول النامية تتعالى فيها صيحات مختلفة بضرورة الأخذ بنظام المركزية في الإدارة التعليمية. وقد تتخذ بشأن ذلك قرارات، ثم يخبو حماس هذه الدول أن تعجز عن الانطلاق في هذا الاتجاه بسبب احتياجها إلى توفير القوى البشرية التي يمكنها الاضطلاع بمسئوليات الإدارة على المستوى المحلي.

والعامل **الثالث** هو أن التنوع في المؤسسات التربوية يقتضي تنوعا في جهاز السلطة والإدارة والقيادة؛ فالجامعات - بسبب ما هي مشغولة به من إعداد للمهنيين وإنطلاق في البحوث ونحو ذلك - تحتاج إلى نوع من الاستقلال والحرية الأكاديمية بحيث تستطيع الانطلاق في أداء وظيفتها وبناء شخصيتها ومهما قلنا عن ضرورة اتاحة الفرصة للمدرسة الابتدائية كي تبتكر وكي يكون فيها مجال للتجريب، فإنها لن تحتاج إلى قسط من الحرية مساو لذلك القسط الممنوح للجامعات.

والعامل **الرابع** يتصل بالنظرة السائدة فيما يتصل بالمعلم؛ أينظر المجتمع إلى المعلم على أنه مرجع أو صاحب كلمة مسموعة فيما يتصل بقيم المجتمع، أم ينظر إليه على أنه مجرد شخص وظفه المجتمع لتدريب المواطنين على مهارات معينة؟ إن مجال عمل المعلم وسلطته والحرية الممنوحة له في الحالة الأولى تزيد بكثير، وتتجاوز آفاق ما هو ممنوح له من ذلك في الحالة الثانية. ففي الحالة الأولى سيناقش بحرية، ويبدي رأيه بصراحة، وقد يخطىء أحيانا دون أن يقع عليه عقاب كبير. أما في الحالة الثانية فإنه يسير على طريق رسم له ولا يستطيع أن يحيد عنه.

وفيما يتصل بالمدرسة كمؤسسة ديمقراطية:

فإن الأمر يوحي بضرورة توفير جو من التفاهم وتبادل الرأي بين المدراء والمدرسين الآباء والطلاب ولكن ينبغي أن تكون الحدود المسموح بها في النقاش وتبادل الرأي واضحة فمدير المدرسة يعين ويعطي سلطة معينة قد يمنح أو يخول بعضها لمن يعملون معه من المعلمين، وإشراك أكبر عدد ممكن من المدرسين - أو

كل المدرسين معه – في شئون الإدارة وفي تبادل الرأي في مختلف المشكلات المدرسية سيوفر في الغالب جو من الانسجام والشعور بالارتياح لمن يعملون معه، وسيتيح فرصة التدريب على شئون القيادة والإدارة لأكبر عدد ممكن من المدرسين، وفي تبادل الرأي مع الآباء فيما يتصل بمشكلات أبنائهم وفروع الدراسة المناسبة لهم سيشعر الآباء بأنهم لا يقعون تحت سلطة تستبد بهم أو تتصرف في شئون أولادهم دون وجود أسس معقولة. إن ما يحدث من نقاش وما ينتج عنه من اقتناع قد يؤدي إلى توفير جو من الثقة يساعد على نجاح العملية التربوية ويساعد على تضامن أولياء الأمور مع المدرسة من أجل إيجاد جو يراعي الجميع فيه مصلحة التلاميذ. وأما التلاميذ فإنهم يمكن الاستعانة بهم وأخذ رأيهم في أمور مثل النشاط المدرسي وتكوين الجمعيات المختلفة وتجميل الفصول، ويمكن تكوين مجالس إدارة للصفوف ومجلس إدارة للمدرسة منهم. ولكن ما أشرنا إليه من الحدود المسموح بها، أمر ينبغي أن ينتبه إليه الجميع باستمرار. وأنه لمن غير المعقول أن يقترح الآباء على المدرسة عندنا أمورا تتصل بحذف بعض مواد المنهج أو تخفيض الحصص المقررة لها. وأنه لمن غير المقبول أن يعتبر التلاميذ أنفسهم أصحاب حق فيما يتصل بمناقشة كفاءة بعض المدرسين.

وحين تكون هناك تنظيمات طلابية فإن مدى السلطة التي تمنح الطلاب وحدود استقلالهم بها أمر يتوقف على مستوى نضجهم وعلى خبرة إدارة المدرسة بمدى حكمتهم في التصرف، وهناك أمور ثلاثة يمكن تزكيتها في التنظيمات الطلابية بحيث تضفي طابعا ديمقراطيا على الحياة المدرسية فالأمر **الأول**: وهو ضرورة العمل على ألا يستأثر بالسلطة مجموعة معينة من التلاميذ، ومن هنا ينبغي أن يكون انتخاب التلاميذ لفترة معينة من الزمن ينسحبون بعدها ويفسحون الطريق لغيرهم. وبذلك يتعود التلميذ على أن يكون متبوعا وأن يكون تابعا.

والأمر **الثاني**: هو ضرورة العمل على ألا تصير السلطة الطلابية أو النجاح في الانتخابات الموصلة إليها أمر يتبادله طلائع التلاميذ في الدراسة أو النشاط الرياضي فذلك أمر قد يزيد من غطرسة هؤلاء ويجعلهم يكونون ما يشبه جماعة متميزة عن سائر أفراد المحيط المدرسي.

الأمر الثالث: هو ضرورة اعتبار أصحاب السلطة من الطلاب مسئولين عن تصرفاتهم أمام إدارة المدرسة وأمام الجمعية العمومية لطلاب المدرسة، إن قيمة هذه التنظيمات تأتي من كونها تساعد على جعل المدرسة مجالا لتدريب الإنسان الديمقراطي أي الإنسان الذي من بين صفاته إطاعة السلطة في غير خضوع، وممارسة السلطة دون جنوح إلى إذلال الغير.

وأما التربية من أجل الديمقراطية:

فإننا هنا سنهتم بما نهدف إلى تحقيقه فعلا من الناشئين: كيف يمكننا تربية المواطنين ذوي اتجاهات ديمقراطية؟ لعل من أهم مستلزمات هذا المواطن القدرة على ممارسة نوع من الجدل والنقاش والقائم على تفكير منطقي سليم، وهذا الجدل أو النقاش ليس مقصودا لذاته، بل يمارسه المواطن باعتباره أداة اختبار ونقد، وباعتباره وسيلة للوصول إلى الحقيقة والصواب أو للاقتراب من الكمال. ومن أجل ذلك يمنح المواطن غيره من الحرية ما يمنح نفسه، ويتلقى رأي الغير بنفس الطريقة التي يجب أن يتلقى بها الغير رأيه، ويحترم هذا الغير ويشعر بأنه متساوي معه.

والمعقولية أساس من أسس الديمقراطي، فذو الاتجاهات الديمقراطية لا يكتفي بالالتزام بمبدأ سلوكي معين أو تقبله لأنه مجرد أمر أو مجرد تقليد، ولكنه يستعمل حظه من الذكاء في فهم الأسس التي يقوم عليها هذا المبدأ السلوكي. وحيث أن الأفراد يتفاوتون في قدراتهم على الجدل وفي مقدرتهم على التعليم فإن أكثرهم حظا من ذلك هو أكثرهم استماعا واسهاما في الحياة الديمقراطية وتطويرها.

ويتشرب الأطفال كثيرا من العادات والمبادىء عن طريق صلتهم بالآباء وغيرهم من ذوي السلطة عليهم دون فهم للأسباب التي تقوم عليها تلك العادات والمبادىء، وعلى التربية المدرسية أن تأخذ بيدهم وتساعدهم على الالمام بتلك الأسباب. وكلما زاد حظهم من النضج أتاحت لهم التربية فرصة إبداء الرأي فيما هو قائم وجعله موضع الجدل ونقاش وبحث إمكانية تطويرها أو إعادة تفسيره فالتربية في المجتمع الديمقراطي تعد الناشىء لحياة متطورة لا لنموذج جامد.

والصغار يتصارعون لذوي السلطة ممن يحيطون بهم ويقدرونهم ويبدو ذلك كما لو كان أمرا عاديا لا تعقيد فيه، وعلى ذوي السلطة هؤلاء - ومنهم المعلمون - أن يكونوا معقولين في سلوكهم وفي علاقتهم بالصغار، وعليهم أن يقدروا أن الصغار يتأثرون بالنموذج الذي يقدم إليهم من ذوي السلطة عليهم. وإذا ما دخل الناشيء مرحلة المراهقة فإنه يكون قد تكون لديه في الظروف العادية اتجاه نحو السلطة يدخل في مكوناته أمور تجذبه نحوها وأخرى تنفره منها. فهو من ناحية يشعر بنوع من الاعتماد على مصدر السلطة والتبعية له وربما بالاعجاب به. ومن ناحية أخرى يشعر بضيق إزاء هذه السلطة في المواقف التي تعارض فيها رغباته وتعوقه عن إثبات ذاتيته وتحقيق ميله إلى نوع من الاستقلال.

وقد ينظر المراهق إلى الدرس باعتباره رمزا للسلطة وقد يتخذ من المدرس موقفا مضادا، لا لأن المدرس يستحقه ولكن لأنه رمز لمن يستحقه. وقد يهتم بعض المراهقين بالمدرس ذاته وينقاد له ويطيعه باعتباره ذا مركز يستوجب ذلك. وعلى المدرس أن يتفهمن مشكلات كلا النوعين وأن يأخذ بيد تلاميذه لاخراجهم من هذا التورط. وعليه أن يساعدهم على تفهم العلاقة الوظيفية القائمة بينه وبينهم، وأن يساعدهم كذلك على الفصل بين العلاقات الوظيفية وبين كراهيتهم أو ميلهم للشخص الذي تربطهم به هذه العلاقات حتى يكونوا موضوعيين في تكوين اتجاهاتهم.

وأما عن التدريب للعمل في منظمات ديمقراطية فإن ذلك يمكن القيام به بنجاح في المرحلة الثانوية، وبنجاح أكبر في المرحلة الجامعية، وقد يمكن للمعلم أن يستفيد كثيرا من قراءته للصحف المتعارضة الاتجاهات، ومن حضور المناقشات العامة ومن زيارة المجالس النيابية ونحو ذلك، ولكن ذلك كله يتضاءل قيمته التدريبية أمام الممارسة الفعلية للحياة الديمقراطية. أن هناك إناسا يتصورون عن سذاجة أن بعض الأفراد يستمتعون بموهبة طبيعية تجعلهم ينجحون في الاسهام في المناقشات أو الاضطلاع ببعض المسئوليات في عمل ما، ولكن الواقع أننا نتعلم ما ينبغي عمله عن طريق ممارسته، وينطبق ذلك على العمل السياسي. فالإدارة السياسة تتطلب من الذي يمارسها قدرة على الحكم على الناس وقدرة على ترتيب

الأولويات وليست هناك قواعد عامة يمكن تعليمها في ذلك، وإنما ينبغي أن نتعلم ذلك عن طريق الممارسة الفعلية وخاصة تحت إشراف ذوي الخبرة في الميدان الذي نريد أن ندرب عليه. وهنا تبدو أهمية التنظيمات التي سبق أن أشرنا إليها في ثنايا عرضنا للمدرسة كمؤسسة ديمقراطية، ومن المفيد هنا أن نشير إلى أن إشراك بعض أعضاء الهيئة التدريسية للعمل مستشارين للجان الطلابية أمر بالغ الأهمية.

إننا في طريقة عرضنا لموضوع الديمقراطية في التربية لم يكن في ذهننا نموذج ديمقراطي معين. ولنتذكر أنه لا يوجد هناك نموذجان ديمقراطيان متطابقان تمام التطابق فالديمقراطية طريقة للحياة ذات طبيعة مرنة لا تفرض أسلوبا محددا، وهي كذلك ذات طبيعة متطورة لا تجمد على صورة معينة. ثم لنتذكر كذلك أن الديمقراطية طريقة للحياة كحياة سعيدة تسمو بكرامة الإنسان وتستفيد من ذكائه وتتيح المجال لانطلاق هذا الذكاء كي يضيف ما يمكن إضافته لتطوير الحياة البشرية، وإذا كانت التربية تهدف إلى تحقيق غايات متنوعة كثيرا من غاياتها يتصل بتوفير حياة ديمقراطية سعيدة يشعر فيها الفرد بحريته ومسئوليته الاجتماعية.

مراجع الفصل

١ - ابن جماعة، تذكرة السامع والمتكلم في أدب العالم والمتعلم، بيروت: دار الكتب العلمية، ط ٤.

٢ - ابن خلدون، المقدمة، القاهرة: المكتبة التجارية الكبرى، د ت:

٣ - أبو حامد الغزالي، تهافت الفلاسفة، طبعة الأب بويج، بيروت: دار صادر، ١٩٣٧.

٤ - أسماء فهمي، مبادىء التربية الإسلامية، القاهرة: دار المعارف، ١٩٥٤.

٥ - زكريا إبراهيم، مبادىء الفلسفة الأخلاقية، القاهرة: مكتبة مصر، د ت.

٦ - زكريا إبراهيم، مشكلة الحرية، ط٢، القاهرة: مكتبة مصر، ١٩٦٣.

٧ - زكريا إبراهيم، مشكلة الفلسفة، القاهرة: دار القلم، ١٩٦٣.

٨ - زكريا إبراهيم، المشكلة الخلقية، ط ٣، القاهرة: مكتبة مصر، ١٩٨٠.

٩ - سعيد إسماعيل علي، ديمقراطية التربية الإسلامية، القاهرة: عالم الكتب، ١٩٨٢.

١٠ - عائشة عبدالرحمن، مقال في الإنسان؛ دراسة قرآنية. القاهرة: دار المعارف، ١٩٦٩.

١١ - عباس محمود العقاد، الإنسان في القرآن، كتاب الهلال (١٢٦)، القاهرة: دار الهلال، ١٩٦١.

١٢ - عباس العقاد، التفكير فريضة إسلامية، القاهرة: دار المعارف، ١٩٦٢.

١٣ - عبدالرحمن صدقي، «الخوف من الحرية»، مجلة الهلال، يوليو ١٩٦٧.

١٥ - علي ماضي، فلسفة في التربية والحرية، بيروت: دار المسيرة، ١٩٧٩.

١٦ - قباري محمد إسماعيل، قضايا علم الاجتماع المعاصر، الاسكندرية: منشأة المعارف، د. ت.

١٧ - محمد إسماعيل، مشكلة الجبر والاختيار ورأي الإمام ابن تيمية، أسبوع الفقه الإسلامي.

١٨ - محمد سلام مدكور، المدخل للفقه الإسلامي، القاهرة: مكتبة عيسى، ١٩٦٧.

١٩ - محمود قمبر، تعليم الكبار؛ مفاهيم، صيغ، وتجارب عربية، الدوحة: دار الثقافة ١٩٨٥.

٢٠ - محمود قمبر، دراسات تراثية، في التربية الإسلامية، مجلد ٢، الدوحة: دار الثقافة، ١٩٨٧.

٢١ - L. Lavelle, Les Puissances du moi, Flammsion, Paris, 1948,, Ct.
C. G. Jung. The Undiscoverd Self, New York: A Mentor Book, Q961.

٢٢ - Hamelin, O. Essai Sur les Elemants Principaux de la.

٢٣ - representation, Pret Univers. Paris. 1952.



الفصل الثامن

العقوبة في التربية الإسلامية

- فلسفة العقوبة
- شروط العقوبة
- العقوبة عند بعض المفكرين المسلمين

العقوبة في الإسلام

مقدمة :

للخطيئة نتائج شريرة تصحبها دائماً، وأن هذه النتائج لتعمل عملها بطريقة ظاهرة أو خفية في نفس مرتكب الخطيئة، فقد قال سقراط «أنه لأنكى على المرء أن يرتكب الشر من أن يتحمله» وهذه القضية صادقة بمعنى أن الأضرار التي تلحق من يصيبه الشر أضراراً خارجية. فهي لا تؤذي النفس ولا تلحق بها خبثاً، بخلاف الأضرار الناشئة عن ارتكابه الشر، فإن مرتكبه يحط من نفسه في ميزان الحياة ويجني على نفسه ما لا يستطيع غيره أن يجني عليه. غير أنه يجب ألا يغيب عن أذهاننا أن الآثار التي تلحق المرء من جراء جنايته ليست دائما ظاهرة له أو لغيره، فكثيراً ما يظهر له أو لنا أنه خرج من الأمر سالماً. ولاشك أن هذا لا يتفق مع المعنى الطبيعي للعدالة، فإننا نترقب بنظرتنا جزاء وفقاً لكل امرئ على ما قدمت يداه[٢٦٩] ولذلك كانت قاعدة الإسلام أن العقوبة تسير مع الجريمة بالنسبة للكبر والصغر سيراً مضطرداً، فتكبر الجريمة من الكبير وتتبعها العقوبة وتصغر من الصغير وتتبعها العقوبة، فجعل الإسلام عقوبة العبد على النصف من عقوبة الحر لأن الجريمة مهانة، وهي ممن ينظر إليهم الناس نظرة امتهان قريبة من نفوسهم، إذ لم تعط حقها من الاعتبار والكرامة، والجريمة بمقتضى المنطق نقيضان لا يجتمعان وكذلك الأعراف الفاصلة بين الناس[٢٧٠].

---

(٢٦٩) محمد مهدي علام، **فلسفة العقوبة**، القاهرة: المطبعة السلفية، ط٢، ١٩٣٦ ص: ٣٣.

(٢٧٠) محمد أبو زهرة، «نظرة إلى العقوبة في الإسلام» **التوجيه التشريعي في الإسلام**، من مجمع البحوث الإسلامية، الجزء الرابع، ١٩٧٢، ٨٣.

ويؤيدنا في هذا أنه النظام المعقول المتسق مع المنطق، فالرجل الفاضل يناضل عن الفصيلة ويسعى وراء تقدم الجنس البشري. ومن الطبيعي أن ننتظر له فوزاً وتوفيقاً.

والرجل الشرير ينازل الفضيلة، ويعمل على تدهور الجماعة البشرية، ويسعى لهدم ما نعتقد أنه حق. ويظهر لنا أن من غير المعقول أن يقرن عمله هذا بالنجاح والظفر فإذا حدث أن عمل الرجل الفاضل لم يصادف نجاحاً (في وقت ما) لم يمنعنا ذلك من أن نظل معتقدين أن جزاءه آخر الأمر لن يكون هباء، مادام الله في السماء وفي الأرض عدل، كان من المنتظر أن الغرض الذي يرمي الله ذلك الرجل سيلقى نجاحاً، وكان من الطبيعي أن ينعم هو بنجاح غرضه، وكذلك إذا ألفينا آثماً من الآثمين تبتسم له الدنيا (في وقت ما) لم نستطع أن دفع عن أنفسنا الشعور بأن هذا التوفيق والهناء مؤقت، وبأن ساعة العقوبة آتية لاريب فيها. يقول الله تعالى **﴿وأملي لهم أن كيدي متين﴾**[٢٧١] وقوله عز شأنه: **﴿ولا تحسبن الله غافلاً عما يعمل الظالمون إنما يؤخرهم ليوم تشخص فيه الأبصار﴾**[٢٧٢] وقول رسول الله ﷺ: «أن الله ليملي للظالم حتى إذا أخذ لم يفلته».

من ثم نشأت فكرتا الاعتراف بالجميل، والانتقام، ومن المستحيل أن تتأصل هاتان الفكرتان في شعور الإنسان. ما لم يكن لهما أساس من العقل ترتكزان عليه فإن هذا الوجدانيين الطبيعيين هما المنبع الذي ينبع منه الشعور بالثواب والعقاب.

قد كان الإنسان أول عهده شديد المقامة لكل شر يوجه إليه، أو إلى عضو قريب من أسرته أو عشيرته، وكان لا ينفك يعمل على الثأر من الجاني في أقرب فرصة مواتية ولكن بتقدم الفكرة الأخلاقية وارتقائها يضعف هذا الشعور بالثأر الشخصي، إذ يتنبه الإنسان إلى أن ما يصبه شخصياً من الشرور ليس في المكان الأسمى من الأهمية، بل قد يجد الصفح سبيلاً إلى قلبه في بعض الأحيان يقول الله

---

(٢٧١) الأعراف (١٨٣).
(٢٧٢) إبراهيم (٤٢).

تعالى: ﴿وجزاء سيئة سيئة مثلها فمن عفا وأصلح فأجره على الله﴾[٢٧٣].

عندئذ يدرك الإنسان أن الجاني عليه جان على الإنسانية، وأن الجناية على الإنسانية هي التي ينبغي أن تحتل ذروة اهتمامنا. يقول تعالى: ﴿من قتل نفساً بغير نفس أو فساد في الأرض فكأنما قتل الناس جميعاً﴾[٢٧٤] هذا فيما يتعلق بالجناية على الفرد، أما الجناية على الجماعة فليس للشعور بها سبيل إلى غفرانه إلا إذا قدمت الترضية الكافية لذلك القانون الذي انتهكت سيادته - لا سبيل إلى صفح المجتمع إلا إذا أصبح واضحاً أن العمل الآثم قد غدا ملغياً، حقيقة أو حكماً. وهذا هو الذي يبرر العقوبة[٢٧٥].

معنى العقوبة:

لعل من الأفضل أن نذكر أصل كلمة العقوبة في اللغة «العقاب العقوبة، وعاقبه بذنبه وعاقبه جاء بعقبه فهو معاقب وعقيب أيضاً وتعقبه بذنبه[٢٧٦]. وقال ابن السكيت: الباب كله يرجع إلى أصل واحد هو أن يجيء الشيء بعقب الشيء أي متأخراً عنه»[٢٧٧].

«والعقاب والمعاقبة أن تجزي الرجل بما فعل سواء، والاسم العقوبة. وعاقبه بذنبه معاقبة وعقاباً: أخذه به.. وتعقبت الرجل إذا أخذته بذنب كان منه»[٢٧٨] وبهذا قد وصلنا إلى تعريف أولي للعقوبة، وهو أنها الألم الذي يتبع عملاً من الأعمال، ومن الحق أن نعترف بأن هذا هو المعنى الذي لخصه جميع الأخلاقيين والمشرعين عندما بحثوا في العقوبة. فيقول البعض:

---

(٢٧٣) الشورى (٣٢).
(٢٧٤) المائدة (٣٢).
(٢٧٥) سيد قطب، **العدالة الاجتماعية في الإسلام**، بيروت، دار الشروق ١٩٧٥، ص١٢٨.
(٢٧٦) مختار الصحاح، ص٤٤٤.
(٢٧٧) المصباح المنير، ص٥٢٣.
(٢٧٨) ابن منظور، لسان العرب، طبعة دار المعارف، ص٣٠٢٧.

«العقاب هو إشعار المسيء الألم، أو حرمانه اللذة عمداً أو اختياراً وهو في نفسه شر، إذا هو إيلام للنفس وتضييق لحرية الفرد، أو تقييد لها»(٢٧٩).

ومن وجهة نظر علماء النفس أن العقاب في حد ذاته قد يكون ذا أثر سيئ إذا استخدم بشكل يؤثر في حالة المتعلم النفسية والانفعالية. وقد يؤدي العقاب إلى تغيير في الأداء والسلوك دون أن يؤتى ثمرة في التربية أو التعليم(٢٨٠).

العقوبة في الإسلام:

ذكر النص القرآني الكريم العقوبة فحصرها في أربع - التقتيل، والقتل والصلب وقطع الأيدي والأرجل من خلاف، والنفي من الأرض(٢٨١).

وحديثنا هنا عن العقوبة الدنيوية، لأن العقوبة الأخروية أمرها إلى الله تعالى الذي بيده كل شيء، وحكمه هو العدالة الحقيقية التي لا يأتيها الباطل أو الظلم أو عدالة أهل الأرض فهي نسبية، وإذا كانت القوانين التي أمر المؤمن بتطبيقها عادلة في ذاتها، فتطبيقها نسبي ولا يمكن أن تتحقق عدالة حقيقية مطلقة، والرسول ﷺ قد أشار إلى أنه ربما يتعذر عليه الوصول إلى الحق بسبب الخصوم وقوة حجج بعضهم فقال: «أنكم تختصمون إلي، وإنما أنا بشر ولعل بعضكم أن يكون ألحن بحجته من الآخر فأقضي له، فمن قطعت له من حق أخيه، فإنما أقتطع له قطعة من النار».

وعلى ذلك يقسم الفقهاء العقوبات إلى قسمين:

أولهما: عقوبات محدودة: وهي الجرائم التي ورد النص ببيانها ذاكراً لها مقدار عقاب لا يقبل الزيادة ولا النقصان.

---

(٢٧٩) أمين مرسي قنديل، **أصول التربية وفن التدريس**، الجزء الثاني، القاهرة: مطبعة الاعتماد، ١٩٣١، ص٢١٢.

(٢٨٠) Eneyclopedia of Psycology, The Dushkin Publishing Group, Inc., Guilfor: Connecticut, 1974, P. 237.

(٢٨١) محمد أبو زهرة **«نظرة إلى العقوبة في الإسلام»** مرجع سابق ص١١٣.

والثاني: عقوبات غير محدودة: أي لم يرد نص ببيان مقدارها، بل ترك تقديرها لولي الأمر، وتسمى تعزيرات.

وتنقسم العقوبات المحدودة قسمان: حدود، وقصاص. فالحدود هي العقوبات المقدرة التي تكون الجريمة فيها اعتداء على حقوق الله أي حقوق المجتمع، ويكون انتهاكاً لحمى الفضيلة، التي أوجب الشارع الإسلامي حمايتها. وعقوبة الحد يجب أن يتوافر فيها شرطان على هذا الأساس، إن تخلف أحدهما لا تسمى حداً.

أولهما: أن يكون في الجريمة اعتداء على حق الله سبحانه وتعالى، وقد مست حداً من حدوده التي رسمها وعينها ومنع الناس من ارتكابها أو أن يجتازوها.

ثانيهما: أن تكون العقوبة مقدرة من الشارع، ولم يترك تقديرها للعباد بل تولى الشرع الإسلامي تقديرها[٢٨٢].

وإذا كانت جريمة فيها اعتداء على الحقين: حق الشخص وحق الجماعة، فإن العبرة بغلبة أحد الحقين على الآخر، وتبعاً لذلك يكون الحق خالصاً لله، أو غالباً على حق العبد.

وتفسير ذلك أن حق الله تعالى يمس المجتمع، والجناية الشخصية تكون فيه مطلوبة في جانب المعنى الاجتماعي العام وربما لا يكون ثمة اعتداء واضح على شخص كالزنى من رجل غير متزوج بامرأة غير متزوجة، فإننا إن نظرنا إلى الناحية الشخصية لا نجد معنى الاعتداء واضحاً، وإن كان ثمة احتمال لإيذاء يقع على غيرهما قد يكون ذلك الإيذاء واضحاً في بعض البيئات، ولكن مهما يكن فالمعنى الاجتماعي هو الأوضح وهو مناط العقاب، فإذا تجاوزنا الإطار الشخصي، واتجهنا إلى محيط أوسع نجد أن هذه الجريمة فيها اعتداء على النسل ومخالفة للسمو الإنساني في علاقة الذكر بالأنثى في بني البشر، والسكوت على هذه الجريمة مهما تضيق حدودها يؤدي إلى الامتناع عن الزواج، وهو قوام الأسرة والأسرة قوام المجتمع.

---

(٢٨٢) المرجع السابق ص. ص ٥٧ - ٥٨.

وجريمة السرقة يلتقي فيها المعنيان الشخصي والاجتماعي، فالشخصي أخذ المال من المجني عليه، والاجتماعي هو الإفزاع والانتهاك، ولذلك لم تعتبر جريمة السرقة كجريمة النصب أو الغش، وإن كان ما يؤخذ منهما من مال أكثر مما يؤخذ بالسرقة، بل اعتبرت السرقة أشد إجراماً وعقوبتها أشد تبعاً لذلك.

والقصاص: وهي عقوبة مقدرة بتقدير الشارع لجرائم الدماء، ولقد ثبت التقدير فيها بالنص، وذلك منعاً لسريان الظلم وانتهاء الأمر بعدم تحقيق العدالة التي تسوى بين الناس في نفوسهم، ولو ترك الأمر في الدماء إلى تقدير القاضي أو لولي الأمر لانفتح باب الظلم للضعفاء[٢٨٣].

ويلاحظ أن القصاص كالحدود هو الحد الأعلى للعقوبة. وإذا كانت الجريمة دون ما يستحق فيه القصاص كالسب والضرب، فإن ذلك يترك لتقدير القضاء، مع المساواة بين الناس[٢٨٤].

العقوبات غير المقدرة:

ذكرنا أن العقوبات المنصوص عليها في مصادر التشريع هي العقوبات التي تكون دفعاً لأكبر ضرر في مواضعها، وغير المقدرة هي التي تكون دفعاً لضرر دون ذلك. وقد يتساءل البعض، لماذا لم ينص الشارع على العقوبات كلها؟

والإجابة على ذلك أنه يحدث للناس من الأقضية بمقدار ما يحدثون، وأن الشهوات تدفع إلى تصرفات فيها أذى للناس لا يمكن حصرها، ولا يمكن ضبطها، ولا يوجد قانون يحص الجرائم عداً، ويحصي معها عقوبتها، بل ينص على الكليات من العقوبات، مع بيان نوع الجرائم المختلفة، فكان المعقول أن ينص على الحد الأعلى للعقوبات مقابلاً بما يماثله من الجرائم، ويترك لولي الأمر العادل

---

(٢٨٣) محمد أبو زهرة، مرجع سابق، ص. ص ٥٩ - ٦٠.

(٢٨٤) محمد قطب، **منهج التربية في الإسلام**، بيروت: دار الشروق، ت ص ٢٣٣.

أو للقاضي المجتهد تقدير العقوبة لكل معصية يجري عليها الإثبات بما يناسبها، والمعاصي يجمعها كل ما فيه أذى للناس أو فساد في الأرض، أو انتهاك لحمى الفضيلة[٢٨٥].

إن الفقهاء يقررون أن النصوص تتناهى والحوادث لا تتناهى، وما لا يتناهى من الحوادث لابد له من الأحكام ولابد له من عقوبات، والمناسب من هذه العقوبات يعرف بالاجتهاد الذي يكون في ظل العقيدة والشريعة الإسلامية ولا يخرج عن إطارها وأن ذلك الاجتهاد يكون من ولي الأمر والعلماء الذين يعاونونه في تعرف الأحكام الشرعية من مصادرها.

وأساس العقوبات في الإسلام هو المصلحة، فأحكام الشريعة في العقاب هو دفع المضرة وجلب المصلحة، فما من أمر جاء به القرآن والسنة في موضع نهي إلا كان لدفع الضرر الناشئ عن الفعل المنهى عنه، أو موضع طلب إلا كان فيه جلب مصلحة وقد ثبت ذلك بالاستقراء، وبتقدير العقل المستقيم للمصالح والمضار. فالعقوبات جاءت للمحافظة على المصالح المعتبرة في الإسلام. ولم يترك تقدير المصالح فرطاً لأهواء الناس، بل إن الفقهاء المسلمين (مستنبطين من مصادر الشريعة) قرروا أن الإسلام جاء بالمحافظة على مصالح خمس، وقررت العقوبات الأخروية والدنيوية لحماية هذه المصالح وهي: ما فيه حفظ الدين، وما فيه حفظ النفس، وما فيه حفظ العقل، وما فيه حفظ النسل، وما فيه حفظ المال[٢٨٦]. فإن المحافظة على هذه الأمور الخمسة ودفع الأضرار عنها بالعقوبة هو من الأمور البديهية، وهي الأساس في الشرائع عامة سواء أكانت دينية أم وضعية مما اتفق عليه البشر.

قد يكون شيء من الأشياء مصلحة في وقت، وليس بمصلحة في غيره، فنوع الطعام قد يكون تناوله للمريض ضرراً محضاً، وتناول الدواء له نفع محض،

---

(٢٨٥) محمد أبو زهرة، المرجع السابق، ص٦٠.
(٢٨٦) المرجع السابق ص ص ٤٢ - ٤٣.

وقد يكون أمراً فيه مصلحة في إقليم ومضرة في إقليم آخر، أو قد تكون ضرراً في وقت ولا تكون ضرراً في وقت آخر، فما في الأشياء من المصالح أو المضار ليس أمراً موضوعياً، بل هو أمر إضافي «نسبي»[٢٨٧].

ولاشك أن هذا مرتبط بذات الأشياء والأشخاص وأحوالهم لا في المعاني الكلية للمصالح ذاتها، وهي المحافظة على الأمور الخمس، ولعل أوضح مثل لذلك تعريض الحياة للموت، فإنه بلاشك في ظاهره أمر ضار، ولكن عندما يكون دفاعاً عن النفس، أو دفاعاً عن المال أو العرض يكون أمراً نافعاً، رغم أنه قد تحقق ضرر واقع (بالتضحية بالنفس) وفات الانتفاع الشخصي العاجل، إلا أن هناك نفع عام آجل، في إنقاذ الأنفس وصون العرض، **﴿كتب عليكم القتال وهو كره لكم، وعسى أن تكرهوا شيئاً وهو خير لكم وعسى أن تحبوا شيئاً وهو شر لكم، والله يعلم وأنتم لا تعلمون﴾**[٢٨٨].

فإن المصلحة لا تكون موافقة للأغراض ولا للأهواء، فقد يكون الأمر عرضاً مقصوداً في ناحية وهو نافع فيها، ويكون في الجانب الآخر ضاراً كما نرى في العقوبة فهي من ناحية ضرر واقع مؤكد بمن تقع عليه ممن ارتكبوا موجبها، ونفع مؤكد للمجني عليه إذا كانت الجريمة على الآحاد أن يكون فيها شفاء لغيظ المجني عليه، وفيها نفع عام. وإذا كانت الجريمة واقعة على المجتمع فإن العقوبة تكون نفعاً عاماً بالنسبة لأفراده، وحماية للفضيلة التي يدعو إليها الإسلام وهي بناء المجتمع السليم.

والإسلام اعتبر أساس العقوبة المصلحة الثابتة المقدرة بأنها النفع لأكبر عدد ممكن أو دفع الضرر عن أكبر عدد ممكن وقد تكون معنوية وقد تكون آجلة، فليست مقصورة على المادة العاجلة. واللذة أو الشهوة أو الهوى لا تكون إلا عاجلة وفي أكثر الأحوال تكون مادية، ومن قبيل الهوى الميل والنفور من نظر إلى مقدار ما يجلب من النفع[٢٨٩]:

---

(٢٨٧) انظر كتاب الموفقات للشاطبي.
(٢٨٨) سورة البقرة، الآية ٢١٦.
(٢٨٩) محمد أبو زهرة، مرجع سابق، ص٤٦.

وقد حدد الإسلام للعقوبة أموراً منها:

- أن تكون العقوبة غير قاتلة للضمير الإنساني، بل تكون حامية للمجتمع من سيئات الإثم مع الاحتفاظ بكرامته الإنسانية(٢٩٠)، وحماية حياته التي هي مناط لأخلاق الفاضلة، وقد روي أن الرسول ﷺ قد ضرب شارباً للخمر، فقال بعض الحاضرين للمضروب: أخزاك الله فقال النبي ﷺ (لا تعينوا عليه الشيطان) ذلك لأن الإحساس بالخسة الذي ينجم عن الخزي يولد فيه المهانة وسقوط الكرامة، وإذا سقطت الكرامة وحلت محلها المهانة سهلت الرذيلة على النفس، وإذا سهلت سهل معها الإجرام.
- الإسلام - مع ملاحظته للمصلحة في نظمه وأحكامه - عني بتهذيب الضمير والوجدان وتربية روح الإحسان بالواجب في نفس المؤمن ليفعل الخير استجابة لداعي الله تعالى والرغبة في طاعته - والقيام بالواجب لا لمجرد الخوف من العقاب، فإن الخوف من العقاب وحده للامتناع عن المعاصي ليس هو المرتبة العليا لأهل الإيمان بل طلب رضوان الله تعالى هو الغاية المثلى لأفعال المؤمنين.
- أن الإسلام مع عنايته في شرائعه بالمصلحة العامة الإنسانية، وتربية الوجدان والخلق ليتجه إلى الكمال، وكل مبادئ الإسلام تتجه إلى العدالة. فإن الله سبحانه وتعالى يقول: **﴿إن الله يأمر بالعدل والإحسان وإيتاء ذي القربى وينهى عن الفحشاء والمنكر والبغي يعظكم لعلكم تذكرون﴾**(٢٩١).

كما نرى في العقوبات الإسلامية تكافؤ بين العقوبة والجريمة بالمماثلة في ذات الفعل أو في آثاره ولذلك يقول سبحانه وتعالى **﴿وإن عاقبتم فعاقبوا بمثل ما**

(٢٩٠) سيد قطب، مرجع سابق، ص٥١.
(٢٩١) سورة النحل، الآية ٩٠.

عوقبتم به ولئن صبرتم لهو خير للصابرين﴾[٢٩٢] والصبر إنما يكون خيراً إذا كانت الجريمة فردية (أحادية)، كأن الصبر تهذيب للجاني أو تنمية للعلاقات الشخصية يقول تعالى **﴿ادفع بالتي هي أحسن فإذا الذي بينك وبينه عداوة كأنه ولي حميم﴾**[٢٩٣] وقد يقال أن العقوبات في الإسلام بنيت على المصلحة، ثم على العدالة والواجب، والاتجاه نحو الكمال، فكيف يكون التوفيق بين هذه الأمور التي تبدو في ظاهرها متعارضة؟

نجيب بأن الواجب هو تهذيب النفوس وتجنيبها للرذيلة، فهو للتربية النفسية التهذيبية لا للعقوبة، إذ هو يحمي النفوس من الجريمة، والعقوبة بلاشك ضرر[٢٩٤]، وإن كان يحتمل في سبيل دفع ضرر أكبر فإذا جنبت النفس الجريمة واجتنبت العقوبة انتفى الضرر العام والضرر الخاص معاً، ولذلك نرى أن دعوة الإسلام إلى التمسك بالكمال ليس متعارضاً مع المصلحة، بل تتلاقى معه في النهاية، وإن بدا أنهما مختلفان في البداية. وأن العدالة والمصلحة متلازمان، فحيث كانت العدالة قائمة الأركان فالمصلحة متحققة لا محالة فإذا كانت العقوبة عادلة لا هوادة فيها ولا شطط فالمصلحة مؤكدة، لأن الجرم يمتنع.

«على ذلك يكون القانون الجنائي بأجازتيه يبنى على العدالة المجردة المأخوذة من مبدأ الواجب، فما يبرر العقوبة ليس هو ما فيها من نفع للمجتمع، من حيث حمايته من الجرائم وردع المذنب وجعله عبرة لغيره، وإنما العقوبة عمل تقتضيه العدالة المجردة الخاصة من كل اتجاه نفعي، المنبثقة من الواجب ذاته[٢٩٥].

- كما ذكرنا أن الأساس الذي قامت عليه العقوبة في الفقه الإسلامي هو المنفعة وأنها لا يمكن أن تتحقق إلا بالعدالة، إذ لابد من مناسبة بين العقوبة

---

(٢٩٢) سورة النحل، الآية ١٢٦.

(٢٩٣) سورة فصلت، الآية ٤١.

(٢٩٤) Richard C. Sprinthall and A. S., Eductional Psycology A Developmental Approach, California: Addison Wesiely Publishing Company, 1974, p. 243.

(٢٩٥) السعيد مصطفى السعيد، **الأحكام العامة في قانون العقوبات**. ص١٤.

والجريمة، والمناسبة ليست بمطلق التساوي بين الفعل الآثم والعقاب الرادع، بل بينهما أحياناً، وبين الأثر أحياناً أخرى، فالسن بالسن، والعين بالعين والأنف بالأنف: إذن التناسب بين الفعل والعقاب واضح، وقطع اليد والسرقة، فالتناسب بين أثر السرقة من الإرهاب والإفزاع المستمر واضح أيضاً، ونجد «بنتام» يقتبس هذه الفكرة فيقول:

«أنه يجب أن يكون العقاب موافقاً للجريمة لأن وجود المناسبة بينهما يجعل العقاب حاضراً في ذهن من يريد الجناية مؤثراً في تفكيره، والقصاص أعظم عقوبة تتوافر فيها هذه الصفة، فالعين بالعين، والسن بالسن، وهذا هو من أعظم ما يكون في المطابقة، لأن مريد الجناية يتذكر العقوبة مهما قصر عقله»(٢٩٦).

- وهكذا نجد العقوبة في الإسلام- وهي تحمي المصالح المقررة - تتفاوت بتفاوت مقدار ما تحميه من منافع، فإن كانت ما تحميه ضرورياً فالعقوبة تكون أشد ما تكون في موضوعها وإن كانت تحمي حاجياً، فالعقوبة دون ذلك وإن كانت تحمي تحسينياً فهي دون الأمرين وربما تكون موضع عفواً إذا لم يكن المرتكب اعتاد ذلك.

الإسلام يرى العقاب مقيداً بثلاثة أمور:

١ - أن يكون العقاب متناسباً مع الجريمة، لأنه مقيد في تصرفاته بالعدالة، ومن العدالة أن تكون العقوبة متناسبة مع الجريمة، وأن يقيد بأقل قدر يكفي للزجر فلا يبغي ولا يشتط في العقاب، لأن العقوبة ضرر، فلا يصح أن ينزل ضرر لا حاجة إليه ولو كان بالجاني، والعقوبة كالدواء للجماعة، فلا يزيد عن مقدار العلاج وإلا كان ضرراً وساد العنف. قال رسول الله ﷺ: «اللهم من ولي من أمر أمتي شيئاً فشق عليهم فأشفق عليه، ومن ولي من أمر أمتي شيئاً فرفق بهم فأرفق به».

(٢٩٦) بنتام، أصول الشرائع، ترجمة أحمد لطفي زغلول، جـ١، ص٢٢٩.

٢ - أن يكون العقاب مساوياً بين الناس، فلا يكون لطائفة من الناس عقاب ولآخرين عقاب أشد منه أو دونه، وأن يكون الطبيق بين الناس على السواء، فلا يعفى منه حاكم، ويختص به محكوم، أو يكون خفيفاً على طبقة، عنيفاً على طبقة أخرى، ويقول الرسول الكريم: «أيها الناس إنما ضل من كان قبلكم أنهم كانوا إذ سرق الشريف تركوه، وإذ سرق الضعيف أقاموا عليه الحد، وأيم الله لو أن فاطمة بنت محمد سرقت لقطع محمد يدها»[٢٩٧].

«وأنه على قياس قضية التخفيف عن العبيد، والتشديد على الأحرار، ونقص عقوبة العبيد وتكميل عقوبة الأحرار في الحدود، يجب أن تكون عقوبة الضعفاء أقل من عقوبة الكبراء، وأنه بمقتضى المنطق القرآني والنبوي يجب ألا يكون ثمة التفات لما يذكره بعض الفقهاء من مراعاة أثر العقاب في نفوس ذوي الحال والهيئات»[٢٩٨].

وما قرره القرآن الكريم في عقوبة الزنى هو مبدأ حكيم رحيم، وهو أن جريمة العبد تكون عقوبتها على النصف من جريمة الحر، حيث أن الجريمة مهانة، وخروج عن عرف الجماعة الفاضلة، وكلما كان الشخص أقل اعتباراً في نظر الجماع كلما كان أقرب إليها وكان ضرره أصغر من ضرر الكبير الحر.

٣ - ألا يتخذ في الإجراءات طريق التجسس، وتتبع العورات، فلا يحاول أن يتعرف أحوال الناس وكشف أسرارهم ليعرف خبايا نفوسهم ليأخذ على أيديهم ويشيع الرعب بينهم، فإن ذلك يحدث عادة من الحكام الديكتاتوريين الذين يجعلون القوانين - أو بعضها - لحماية أشخاصهم ممن يسمونهم خصومهم، ولا يسوغ أن يجعل الحاكم من نفسه عدواً للشعب، أو خصماً لطائفة منه فإنه حاكم للجميع والحاكم راع مسئول

(٢٩٧) البخاري علي هماش فتح الباري، جـ١٢، ص٧٨.
(٢٩٨) محمد أبو زهرة، مرجع سابق، ص١٩٥.

عن رعيته، وأن التعزير إذا كان لحماية الأقوياء والحكام كان دافعاً إلى الفتن، وإلى الفساد، وإنما التعزيز جاء لردع الظلم والفساد فلا يصح أن يتخذ أداة لفساد أشد[٢٩٩].

٤ - أنه يجب أن تكون هناك مناسبة بين العقوبة والحالة النفسية للمرتكب، فمن يكون غنياً، من العبث أن يعاقب بالغرامة المالية، بل الحبس أو العقوبة البدنية، وإذا كان شحيحاً بخيلاً وجب أن يعاقب بالغرامات المالية، لأنها أردع، وأشد تأثيراً في نفسه. وكذلك الرجل الشهواني الذي يتلذذ من الرذيلة، ويستطيبها يجب أن يعاقب بما يكون أشد إيلاماً لجسمه.

ويلاحظ أن الإسلام دين الفضيلة يحارب الرذيلة بعقوبة قاسية رادعة لأن رذيلة الزنا تدفع إليها شهوة جامحة، فلابد أن عقوبتها تهديداً لأشد الشهوات ليكون الردع كاملاً.

«ولأن جريمة الزنا تقع في أشد الخفاء، فيجب أن تكون عقوبتها شديدة ومن المقررات النفسية: أنه كلما اشتد خفاء الجريمة اشتدت العقوبة إذا ظهرت، ولكي يكون ذلك ردع لمريديها ومنع لمن تسول له نفسه باقترافها. وأن الجريمة التي لا تقع إلا في الخفاء إذا أعلنت تكون جهراً بالرذيلة، وتبجحاً واستهانة بالحياة وحق المجتمع فيضاعف له العقاب»[٣٠٠].

إن الذين ينتقدون عقوبة الزنى إنما يريدون أن يمحى الزواج، وأن تمتهن العلاقة بين الرجل والمرأة فتكون كالعلاقة بين أنثى الحيوان وذكوره. إنهم ينظرون إلى جرائم الفضيلة على أنها جرائم شخصية، ما دامت لا تتعدى المجرم إلى غيره مباشرة، ولا ينظرون إلى مغبة التصرفات من حيث ما تعود به الجماعة، بل من حيث الاعتداء المباشر أو غير المباشر.

---

(٢٩٩) أبو الأعلى المودودي، **الحكومة الإسلامية**، القاهرة: المختار الإسلامي ١٩٧٦، ص١٧٧.
(٣٠٠) مرجع سابق ص ٨٩.

والأديان تنظر إلى حماية الفضيلة أساساً، وآثار الأفعال في المجتمع، ولا ينظرون إلى الشخص فقط بل ينظرون إلى الجماعة التي يعيش فيها. أما أولئك الذين لا يكترثون في ذات العلاقة غير الشرعية. إنما يريدون انطلاق الإنسان من كل القيود الاجتماعية والأدبية، ويسمون أنفسهم وجوديين، وأن كان وجودهم الاجتماعي ناقصاً.

مما سبق يجعلنا نؤكد أن الإسلام قد وضع قواعد ثابتة وأسس علمية فيما يتعلق بالعقوبة شملت كل جوانبها بيد أننا نقدم بعض النظريات الحديثة في العقوبة لنعلم من خلال هذا العرض أن الإسلام كان له فضل السبق إليها.

الهدف من العقوبة

في العصر الحديث نشأت مذاهب مختلفة في العقوبة، ويرمي كل مذهب إلى غاية ينبغي أن يحققها: فمذهب يقول أن العقوبة انتقامية، فلابد للجاني أن ينال جزاء ما اقترفت يداه، ومذهب يرى أن العقوبة يجب أن تكون رادعة، فنحن نعاقب السارق لكي لا يعود للسرقة. ومذهب يقول أن العقوبة يجب أن تكون واعظة للغير فنحن نعاقب القاتل ليحول دون وقوع القتل في المستقبل «ولكم في القصاص حياة يا أولي الألباب»[٣٠١].

ومذهب يرى أن العقوبة يجب أن تكون مصلحة، فنحن نعاقب لنصلح الجاني أولاً، لا لننتقم منه، ولا لنكتفي شره، ولا لنعظ غيره، نعم إننا لا نستطيع أن نقول: العقوبة تصلحه فتصل به الكمال الأخلاقي - لأنه ليس في التاريخ البشري ما يؤيد أن العقوبة وحدها تصل بالمرء إلى ذلك الكمال - ولكننا نقول أنها تجعله أبعد عن النقص الأخلاقي مما لو كانت يدها لم تمتد إليه.

ومن خلال هذه المذاهب الأربعة نخلص إلى: أن واحداً منها يجعل العقوبة غاية مقصودة لذاتها وهو المذهب الأول «العقوبة الانتقامية». إن المذاهب الثلاثة الأخرى تنظر إلى العقوبة على أنها وسيلة لا غاية، وإن اختلفت تلك المذاهب في

---

(٣٠١) سورة البقرة، الآية ١٧٩.

نوع الغاية التي تسعى وراءها. إن هذه المذاهب ليست بالضرورة متناقضة أو متضادة، بمعنى أنه ليس ضرورياً أن العقوبة لا تحقق إلا مبدأ واحداً من هذه المبادئ الأربعة. فليس ضرورياً أن يكون الإصلاح منعزلاً عن الردع والزجر وقد يتحقق الثأر في العقوبة المصلحة، وفي العقوبة الواعظة، وربما اجتمعت الأربعة في عقوبة من العقوبات.

العقوبة المصلحة:

إن خير مبدأ يجب أن نأخذ به في التربية هو مبدأ العقوبة المصلحة، فلقد تختلف الآراء في موقف الدولة إزاء رعاياها، من حيث اختيار مذهب من مذاهب العقوبة السابقة أما ونحن بصدد بناء الأخلاق وغرسها في أطفالنا فينبغي أن ترمى عقوباتنا إلى غرض واحد هو الإصلاح، وبما أن كل صور العقوبة تؤدي عملها عن طريق الخوف من الألم وجب أن نهتم بالبحث في إمكان جعل الألم أو الخوف منه وسيلة من وسائل الإصلاح.

فيجب أن تخلف العقوبة أثراً في إرادة المذنب، وأن يكون الألم سبباً في الإصلاح تتوقف على أن يوقظ ذلك الألم في المعاقب شعوراً بأنه قد ارتكب ذنباً، وشعوراً برغبة صادقة في التفكير عن ذلك الذنب. إن هذا هو أهم دور للعقوبة. ولا سبيل إلى تقدم الأخلاق إذ نحن لم نغير رأي المذنب في نفسه، ونحول عقيدته من صاحب حق إلى معتد، وذلك باعترافه بخطيئته. ولو كان ذلك الاعتراف سراً بينه وبين نفسه «فالاعتراف يؤدي إلى التوبة والإصرار وعاء الذنوب»[٣٠٢] - وأيضاً بالتوبة عن العودة إليها، فالقيمة الأخلاقية كلها تنحصر في هاتين الخطوتين، وبدونهما لا يتم الإصلاح، ولكننا مع ذلك نستطيع أن نعمل شيئاً ليس هو الإصلاح، بل بمنع الجريمة في المستقبل بأن نقنع المذنب شيئاً ليس هو الإصلاح، بل بمنع الجريمة في المستقبل بأن نقنع المذنب العائد بأن هناك قصاصاً،

---

(٣٠٢) أحمد أمين، زكي نجيب محمود، **قصة الفلسفة الحديثة**، القاهرة: لجنة التأليف والترجمة والنشر، ١٩٧٢، ص٢٣٥.

فنمنعه بالإرهاب من العودة إلى الجرم، وأن نصلح نفسه بالتأثير في إرادته (هذا ستتحدث عنه في العقوبة الرادعة): بأن نحول بينه وبين الجريمة بعزله أو سجنه، ومثل هذا العمل لا يؤدي إلى إصلاح الخلق مهما يمكن أن يؤدي إلى إصلاح السلوك، لأن الخلق هو عادة الإرادة[٣٠٣] فما لم تصلح الإرادة لم يصلح الخلق.

يجب أن تكون السلطة المعاقبة سلطة أخلاقية: لن يأتي التأثير في إرادة المعاقب إلا إذا شعر بأن السلطة التي توقع عليه العقوبة سلطة أخلاقية، فقد نرى أن العقوبة التي يفرضها قانون العقوبات قلما حققت في المجرم إصلاحاً - وقد يضاف إلى ذلك الصورة التي تنفذ بها العقوبة ونظام السجون[٣٠٤] - فالمجرم وغيره لا ينظر إلى الحكومة على اعتبار أنها السلطة الأخلاقية العليا التي يستمد منها الناس غذاءهم الروحي للأخلاق[٣٠٥]. وقد يرى آخرون أن الدولة هي السلطة الأخلاقية العليا، فقد نرى أن القاضي يعلق في حكمه، «حكم الضمير العام»، غير أن هذه الحقيقة لم يتعلمها المذنب بعد، نعم إنه يعلم أنه قد خالف قانون الدولة، ولكنه يندر أن يفسر العقوبة التي تنزل به بأنها إعلان لخطيئته الأخلاقية كما أنها إعلان لجريمته المدنية.

وليس الأمر كذلك في العقوبات المنزلية، أو المدرسية، أو الدينية - فإذا لم يكن هناك جو فاسد يخرج هذه السلطات الاجتماعية عن طبيعتها ودورها - نظر المذنب المعاقب إليها نظرته إلى سلطات أخلاقية يخشى بأسها ويتحاشى غضبها. ومن ثم يصبح لنقمتها عليه أثر في إرادته، فهي بذلك تلقنه الدرس الأخلاقي الذي عجزت محكمة الجنايات عن تلقينه، فهنا يدرك أنه قد ارتكب بجرمه خطيئة مخالفة للقانون الأخلاقي، خطيئة كان ينبغي أن يعصمه منها ضميره. فإن أدرك ذلك فما عليه إلا خطوة قصيرة إلى التألم من تأنيب الضمير، تؤدي به إلى التوبة والإنابة.

---

(٣٠٣) Encyclopedia of Psycology, Op. Cit., P. 238.

(٣٠٤) عباس العقاد، عالم السدود والقيود، ط٢ القاهرة: النهضة المصرية، ١٩٦٥، ص ص ١٦٩ - ١٧٤.

(٣٠٥) أفلاطون في الجمهورية، وضع نظام مثالث يجعل من الدولة هي السلطة الأخلاقية.

العقوبة الرادعة:

ترمي إلى ردع الجاني وزجره عن العودة إلى الجناية، فقطع يد السارق عقوبة قصد منها الحيلولة دون الجاني والسرقة في المستقبل باستئصال العضو الذي باشر السرقة، كذلك الحبس وما يحدث في نفس المذنب من ألم القيد وحرمانه نعمة الحرية قصد منها ربط هذا الألم في ذهن المجرم بالجريمة التي اقترفها، فإذا حدثته نفسه بأن يعود إليها ذكر ما عاقبها من آلام فارتدع عن غوايته. وهذا المذهب يهدف إلى منع المجرم من معاودة الإجرام، عن طريق الخوف من العقوبة، واضح هنا أن المذهب الإصلاحي - السابق - كان يرمي إلى إصلاح ذات المجرم عن طريق الخوف من السلطة الموقرة التي توقع العقوبة والتي تعتبر العقوبة إعلاناً صريحاً لمقاطعتها له وإبعاده عن حظيرتها، حيث يحاول المذهب الإصلاحي أن يجتاز المجرم القنطرة التي تفصله عن الفضيلة - التي تفصله عن الجماعة التي خرج عليها - في حين أن المذهب الرادع قد يكتفي بتركه حيث هو وراء القنطرة، مقتنعاً بأن يقيم عليه حارساً يضمن عدم معاودته الجريمة.(٣٠٦)

العقوبة الواعظة:

ترمي إلى زجر الناس عن ارتكاب آثام تشبه الإثم الذي نعاقب المجرم من أجله فهي بذلك تعظ قوماً ليسوا مجرمين، لكيلا يصبحوا يوماً مجرمين يقول تعالى: **﴿الزانية والزاني فاجلدوا كل واحد منهما مائة جلدة، ولا تأخذكم بهما رأفة في دين الله إن كنتم تؤمنون بالله واليوم الآخر وليشهد عذابهما طائفة من المؤمنين﴾**(٣٠٧) يرمي الإسلام بهذه الصورة من العقوبة واعظاً الناس الذين لم يرتكبوا هذه الجريمة لينزجروا بما رأوا وكأن أنصار هذا المذهب يقسمون المجرمين قسمين: مجرم بالفعل ومجرم بالقوة، وإلى القسم الثاني تتجه عنايتهم، فهم يعاقبونه في شخص المجرم بالفعل ليكفوه عن الوقوع في الآثام على حد قولهم «الوقاية خير

---

(٣٠٦) هيجل وأنصاره، انظر Bryant, Williams M., Hegel's Educational Ideas, New Yorks: Werner School Book Company, 1892.

(٣٠٧) سورة النور، الآية ٢.

من العلاج» أو على حد قول المثل العامي «اضرب المربوط يرتعد السايب» غير أنه إذا لم يكن للعقوبة غرض تحققه غير هذا فقط، بدت كأنها ظالمة، وكانت عرضة للزوال والاندثار إذا ارتقت الأخلاقيات في الأمم. فإن من التعسف أن تعاقب شخصاً لا لشيء إلا لنفع غيره وبذلك يتضح لنا أن هذا المذهب يعتبر الإنسان وسيلة لا غاية مستقلة ومقصودة لذاتها(٣٠٨).

العقوبة المنتقمة:

هو إيقاع ألم بالمجرم يتناسب مع لذته مع إجرامه، لأنه بإجرامه قد آلم المجتمع فمن العدل أن نؤلمه كما فعل، قد تلذذ هو بإجرامه لذة باطلة فيجب أن نسترد منه لذته بإيلامه إيلاماً حقاً مناسباً للذته(٣٠٩).

والغرض من العقوبة هنا هو أن ينال المرء من الأذى مثل ما أنزله بغيره أي يشعر بأن النتائج الشريرة لجرائمه ليست وبالاً على غيره فقط، بل ينبغي أن يشعر بأنها وبال عليه أيضاً، ويظهر أن هذا المذهب كان أول رأي في العقوبة ارتآه الإنسان في مدينته الأولى.

على أن من الممكن أن يؤدي هذا المذهب الغرضين السابقين: الردع والوعظ فإذا كان غرض العقوبة أن تثأر لسلطة القانون فإن ذلك قد يردع المجرم، ويزجر غيره عن ارتكاب مثل ما ارتكب. بل أن غرض الإصلاح نفسه قد يتحقق في هذه العقوبة فما دام الإصلاح لابد فيه من الشعور بالندم، فليعلم كل امرئ ألا ندم من غير ألم.

العقوبة للحماية:

لقد قبلت هذه النظرية بإجماع الآراء من رجال التربية، ومن بينهم أولئك الذين لا يعتقدون في أي نوع من أنواع العقاب. وتنادي هذه النظرية بأن السجون لم تنشأ

(٣٠٨) محمد عطية الأبراش، **الاتجاهات الحديثة في التربية**: عيسى البي الحلبي ١٩٤٤، ص٣٠٣.
(٣٠٩) أحمد أمين: الأخلاق، بيروت: دار الكتاب العربيو/ ١٩٦٩، ص٢٤٣.

إلا لحماية من هم خارج السجن، لا لمعاقبة أولئك المسجونين فيه، فنحن في الوقت الذي نحبس المجرم في السجن، نحبسه للسبب الذي من أجله نضع القيد الحديدي في رقبة الكلب المؤذي. إننا لا نحمل حقداً ولا ضغينة للكلب، ولكننا نضع الغل في عنقه لنقي أصدقاءنا عدوانه، وأن اللص الذي نسجنه لسرقة ممتلكات غيره، لا نعد سجنه عقاباً له على سرقته، بل لنحمي المجتمع من شره(٣١٠).

نتطرق بعد ذلك إلى نظريات العقوبة عند فلاسفة المسلمين ابن سينا والغزالي، وابن خلدون.

العقوبة عند ابن سينا:

يرى ابن سينا أن «حسم الداء خير من علاجه» وهو بذلك ينصح المربي بإبعاد المغريات عن الطفل، حتى لا يقع في خطيئة نضطر من أجلها لعقوبته «فطم الصبي عن الرضاع بدئ بتأديبه ورياضة أخلاقه، قبل أن تهجم عليه الأخلاق اللئيمة، وتفاجئه الشيم الذميمة، فإن الصبي تتبادر إليه مساوئ الأخلاق فما تمكن منه في ذلك غلب عليه فلم يستطع له مفارقة ولا عنه نزوعاً. فينبغي لقيمة أن يجنبه مقابح الأخلاق، وينكب عنه معايب العادات»(٣١١).

يعتمد ابن سينا في العقوبة على صلة المربي بالطفل ومنزلته عنده. ويرى أن ينوع المربي العقوبة تنويعاً يتراوح بين العفو والعنف وما بينهما من التوبيخ والتهكم: «بالترهيب، والترغيب، والإيناس والإيحاش، وبالإعراض والإقبال وبالحمد مرة وبالتوبيخ أخرى - ما كان كافياً»(٣١٢).

إذا احتاج الأمر إلى العقوبة البدنية يجب ألا يتردد المربي في الالتجاء إليها. ويجب أن تكون تجربة الطفل الأولى في العقوبة البدنية مؤلمة حتى لا يسخر منها: فإن ا حتاج إلى الاستعانة باليد لم يحجب عنه. وليكن أول الضرب موجعاً، كما

---

(٣١٠) محمد عطية الأبراشي، مرجع سابق، ص٣٠٢.

(٣١١) ابن سيناء، **رسالة في علم الأخلاق**، القاهرة: المطبعة السيوفيه ١٩٣٠، ص٥.

(٣١٢) ابن سيناء، النجاة، القاهرة: المطبعة السيوفية، ١٩٢٢، ص٣.

أشار به الحكماء من قبل، بعد الإرهاب الشديد، وبعد إعداد الشفعاء. وأن الضربة الأولى إذا كانت موجعة ساء ظن الصبي بما بعدها واشتد خوفه منها وإذا كانت الأولى خفيفة غير مؤلمة حسن الظن بالباقي فلم يحفل به»(٣١٣).

ونرى أن العقوبة البدنية ضرورية في بعض الأحيان، ولكنها أحوال نادرة جداً هي أحوال المتمردين، وينبغي أن لا يسرف فيها المربي وإلا قهرت غايتها وأتت بعكس المقصود منها(٣١٤).

وينبغي أن لا يوقعها المربي وهو في ثورة غضبه، لأن ذلك قد يحمله على المبالغة فيها. كذلك يجب أن يحسن اختيار موضع الضرب بلا أذى مبرح.

أما «إعداد الشفعاء»(٣١٥) فعمل مفيد كما يقول ابن سينا، غير أن الإسراف فيه يظهره أمام الطفل رواية هزلية مضحكة، ويطمعه في تمثيلها كلما اقترف إثماً.

فليحذر الآباء والأمهات أمر الشناعة التي عاد الأطفال على علم بها بل كثيراً ما يسمعون بآذانهم تجربتها قبل تمثيلها.

يقول أبو بكر رضي الله عنه «لا يكونن قولك لغواً في عفو ولا عقوبة، ولا تجعل وعدك ضجاجاً في كل شيء».

يجب أن نناقش ابن سينا في رأيه في الضربة الأولى الموجعة. إن الفكرة التي بنى عليها الشيخ الرئيس رأيه، فكرة صحيحة يقرها علم النفس الحديث، وهي أن الأثر الأول دائم البقاء.

ويظهر أننا إذا سلمنا بوجوب العقوبة البدنية في موضعها، وجب أن نسلم بأن التجربة الأولى منها يجب أن تكون موجعة، كما يقول ابن سينا. غير أنه يجب أن لا ننسى الفرق بين الإيلام والتشويه وإحداث العاهات(٣١٦).

---

(٣١٣) المرجع السابق، ص٦.

(٣١٤) محمد مهدي علام، **التربية عند ابن سيناء**، القاهرة: المطبعة السيوفية، د.ت، ص ١٩ - ٢٠.

(٣١٥) ابن سيناء، **الشفاء**، القاهرة: البابي الحلبي - د.ب ص ١٥.

(٣١٦) عبدالرحمن النقيب، **فلسفة التربية عند ابن سينا**، القاهرة: دار الثقافة للطباعة ١٩٨٤، ص١٩٢.

ولكننا نعود فنحذر المربين مغبة العقوبة البدنية وننصح أن يحكم المربي بقلبه لا بعصاه، وبأنه إذا كان لابد من أن يكون له عصا، فليلقها حيث يراها الأطفال.

وعن النبي ﷺ أنه قال: «علق سوطك حيث يراه أهلك»[٣١٧] غير أننا نفضل بناء الشخصية السوية التي تعتز بكرامتها ويكفيها الزجر والكلمة القوية «فالعبد يقرع بالعصا والحر تكفيه المقال».

العقوبة عند الغزالي:

للغزالي في العقوبة رأي يمكن اعتباره شبيهاً بمذهب العقوبة الطبيعية فهو يعاقب الرذيلة بنقيضها يقول: «وإن رأى الرعونة والكبر وعزة النفس غالبة عليه فيأمره أن يخرج إلى الأسواق للكدية والسؤال، فإن عزة النفس والرياسة لا تنكسر إلا بالذل، ولا ذل أعظم من ذل السؤال، فيكلفه المواظبة على ذلك مدة حتى ينكسر كبره وعز نفسه فإن الكبر من الأمراض المهلكة وكذلك الرعونة. وإن رأى الغالب عليه النظافة في البدن والثياب، ورأى قلبه مائلاً إلى ذلك فرحاً به، ملتفتاً إليه، استخدمه في تعهد بيت الماء وتنظيفه وكنس المواضع القذرة، وملازمة المطبخ ومواضع الدخان، حتى تتشوش عليه رعونته في النظافة. . . وكذلك إذا رأى شره الطعام غالباً عليه ألزمه الصوم وتقليل الطعام، ثم يكلفه أن يهيئ الأطعمة اللذيذة ويقدمها إلى غيره وهو لا يأكل منها حتى يقوي بذلك نفسه فيتعود الصبر وينكسر شرهه. . . . وإن رأى الغضب غالباً عليه ألزمه الحلم والسكوت، وسلط عليه من يصحبه ممن فيه سوء الخلق ويلزمه خدمة من ساء خلقه، حتى يمرن نفسه على الاحتمال معه. كما حكى عن بعضهم أنه كان يعود نفسه الحلم، ويزيل عن نفسه شدة الغضب، فكان يستأجر من يشتمه على ملأ من الناس، ويكلف نفسه الصبر، ويكظم غيظه، حتى صار الحلم عادة له[٣١٨].

ونحن نرى أن الأساس الذي بنى عليه الغزالي نظريته أساس صحيح، وهو

---

(٣١٧) تفسير أبي القاسم الخوارزمي الزمخشري، انظر العقاد، **المرأة في القرآن**، القاهرة: دار نهضة مصر ١٩٨٠، ص١٢٤.

(٣١٨) الغزالي، **إحياء علوم الدين**، الجزء الثالث: عيسى البابي الحلبي، ١٩٧٩، ص١٩٤.

سلوك مسلك المضاد للذنوب، به يقول علماء النفس في استئصال العادات السيئة ببناء عادات حسنة، ويكاد يقول بها سبنسر. ولكننا نرى أن الغزالي بالغ في تطبيق النظرية، وعرض من يريد إصلاحه إلى ذلة نفسية لا نرى موجباً لها. وليس طريق الغزالي في الإصلاح مأمون العاقبة، لأنه قد يثير في النفس ثورة العناد، ونحن نرجو أن لا نستشفى من داء بداء.

ومن الإنصاف أن نقرر أن للغزالي بعض العذر، فإنه نشأ فيلسوفاً وانتهى صوفياً وطريقه في العقوبة ألصق بالصوفي ومريديه منه بالمربي وتلاميذه. فالطاعة التي نجدها في المريد إذا أمره شيخه بتعهد بيت الماء ربما لا نجدها، بل الأرجح أننا لن نجدها في الطفل إذا أمره أستاذه أو أبوه بذلك.

لقد أفرد الغزالي لتأديب الصبيان فصلا[٣١٩] كان فيه أكثر اعتدالاً في رأيه. فهو يستخدم في العقوبة أسلحة مختلفة باختلاف طبائع الأطفال «فالصبي المستحي لا ينبغي أن يهمل، بل يستعان على تأديبه بحيائه وتميزه»[٣٢٠].

كذلك يرى الغزالي ألا يؤخذ الصبي بأول هفوة، وأن تكون أول عقوبة له التوبيخ سراً، وألا يسرف المربي في التوبيخ فإن ذلك مضيع لأثره فيقول «فإن خالف ذلك في بعض الأحوال مرة واحدة فينبغي أن يتغافل عنه، ولا يهتك ستره، ولا يكاشفه ولا يظهر له أن يتصور أن يتجاسر أحد على مثله، ولاسيما إذا ستره الصبي واجتهد في إخفائه فإن إظهار ذلك عليه ربما يفيده جسارة حتى لا يبالي بالمكاشفة. فعند ذلك أن عاد ثانياً فينبغي أن يعاقب سراً، ويعظم الأمر فيه، ويقال له إياك أن تعود بعد ذلك لمثل هذا، وأن يطلع عليك في مثل هذا فتفتضح بين الناس ولا تكثر القول عليه بالعتاب في كل حين فإنه يهون عليه سماع الملامة وركوب القبائح»[٣٢١].

---

(٣١٩) المرجع نفسه، الجزء الثالث «بيان الطرق في رياضة الصبيان أو نشؤهم ووجه تأديبهم وتحسين أخلاقهم» ص ص ١٩٣ - ٢١٥.

(٣٢٠) المرجع نفسه ص ٢١١ انظر أيضاً Paul, Edwards, The Encyclopedia of Philosophy, Vols. 1, 3, New York: Macmallan Company, 1974, P. 237.

(٣٢١) المرجع السابق ص ٢٠١.

ويرمي الغزالي إلى إقناع الصبي بأن العقوبة جزاء له على ذنبه ولذلك يمنعه من شدة العويل والبكاء والاستشفاع: «وينبغي إذا ضربه المعلم أن لا يكثر الصراخ والشغب، ولا يستشفع بأحد بل يصبر، ويذكر له أن ذلك دأب الشجعان والرجال، وأن كثرة الصراخ دأب المماليك والنسوان»(٣٢٢).

ومن ثم نرى أن الغزالي مثل ابن سينا يجيز العقوبة البدنية.

العقوبة عند ابن خلدون:

كتب ابن خلدون في مقدمته المعروفة فصلاً «في أن الشدة على المتعلم مضرة به»(٣٢٣) وقد أخذ على رجال التربية وسائلهم في العقوبة، كما أخذ عليه كثير من طرق التعليم الشائعة ونلخص هنا أهم ملامح العقوبة عنده.

يرى ابن خلدون أن إرهاف الحد في التعليم مضر بالمتعلم ولاسيما الصغار بل هو يقول أن الشدة حتى مع المماليك والخدم مضرة ويذكر خمسة مثالب لشدة في العقوبة هي:

- أنها تسلط على المتعلم القهر، وتضيق على نفسه في انبساطها.
- أنها تذهب بنشاط النفس، وتدعو إلى الكسل.
- أنها تحمل على الكذب والخبث، فيظهر الغلام غير ما في ضميره خشية انبساط الأيدي عليه بالقهر. فيتعلم بذلك المكر والخديعة ويصبح ذلك له خلقاً وعادة.
- أنها تفسد معاني الإنسانية التي له من حيث الاجتماع والتمرن وهي الحمية والمدافعة عن نفسه ومنزله. وبذلك يذل ويصبح عيالاً على غيره.
- أنها تقعد عن اكتساب الفضائل والأخلاق الجميلة، فتنقبض عن غايتها ومدى إنسانيتها، فيرتكن الصبي ويعود في أسفل السافلين.

---

(٣٢٢) المرجع السابق ص ٢٠٢.

(٣٢٣) ابن خلدون، المقدمة، القاهرة: دار الشعب، ١٩٦١، ص ص ٣٢٣، ٣٢٩.

ويستشهد ابن خلدون، كعادته في تطبيق نظرياته على المجتمع، بما حدث لكل أمة وقعت في قبضة القهر ونال منها العسف، فإنها تتلاشى شخصيتها وتعجز عن الدفاع عن نفسها، والانتفاع بالحياة: «نجد ذلك فيهم استقراء وأنظرة في اليهود وما حصل بذلك فيهم من خلق سوء، حتى أنهم يوصفون في كل أفق وعصر بالحرج ومعناه في الإصطلاح المشهود التخابث والكيد، وسببه ما قلناه فينبغي للمتعلم في متعلمه، والوالد في ولده، ألا يستبدوا عليهم في التأديب»[٣٢٤].

لا يرى ابن خلدون مانعاً من العقوبة البدنية، على الرغم من نهيه عن الشدة فيها، ولكنه يقيدها بالحاجة إليها، وبعد الإفراط في العقوبة. «وقد قال أبو محمد بن أبي زيد في كتابه الذي ألفه في حكم المعلمين والمتعلمين: لا ينبغي لمؤدب الصبيان أن يزيد في ضربهم - إذا احتاجوا إليه - على ثلاثة أسواط شيئاً»[٣٢٥] ونحن إن حمدنا لابن خلدون موافقته بجعل الحد الأقصى في العقوبة البدنية ثلاثة أسواط لا نستطيع أن نكف عن التساؤل عن نوع السوط الذي يسمح باستخدامه. على أن نظرية ابن خلدون في النهي عن شدة العقوبة قد تبعث إلى قلوبنا شيئاً من الطمأنينة.

وأخيراً يختتم ابن خلدون فصله هذا بوصية الرشيد لمعلم ولده الأمين وفيها: «.. فصير يد عليه مبسوطة، وطاعته لك واجبة... ولا تمرن بك ساعة إلا أنت مغتنم فائدة تفيده إياها من غير أن تحزنه فتميت ذهنه. ولا تمعن في مسامحته فيستحلي الفراغ ويألفه. وقومه - ما استطعت - بالقرب والملاينة، فإن أباهما فعليك بالشدة والغلظة[٣٢٦].

وبعد:

من ثم نخلص من ذلك أن النظريات الحديثة والمذاهب المختلفة التي تناولت العقوبة لم تأت بجديد، فقد أحاط الإسلام بكل تفاصيلها، وتناول أبعادها المختلفة فإن تراثنا الإسلامي إذا ما نقبنا فيه وتدبرناه وجدنا فيه ضالتنا. وكل النظريات التي تدعى أنها حديثة في مجالات العلوم وميادين المعرفة نجد جذورها وأصولها في تراثينا الذي هو نبراساً في طريق حياتنا.

---

(٣٢٤) ابن خلدون - **المقدمة**، ص٣٢١.

(٣٢٥) المرجع نفسه ص ٣٢٢.

(٣٢٦) محمد مهدي علام، **بحث في التربية الأخلاقية**، القاهرة: المطبعة السيوفية ١٩٣٦.

المراجع

القرآن الكريم

١ - ابن خلدون، **المقدمة**، القاهرة، دار الشعب، ١٩٦١.

٢ - ابن سينا، **النجاة**، القاهرة: المطبعة السيوفية ١٩٢٢.

٣ - ابن سينا، **رسالة في علم الأخلاق**، القاهرة: المطبعة السيوفين ١٩٣٠.

٤ - ابن سينا، **الشفاء**، القاهرة: مطبعة عيسى البابي الحلبي، د.ب.

٥ - ابن منظور، **لسان العرب**، القاهرة: دار المعارف، د.ت.

٦ - أبو الأعلى المودودي، **الحكومة الإسلامية**، القاهرة: المختار الإسلامي، ١٩٧٦.

٧ - أبو حامد الغزالي، **إحياء علوم الدين**، القاهرة: عيسى البابي الحلبي، ١٩٧٩.

٨ - أحمد أمين، **الأخلاق**، بيروت: دار الكتاب العربي، ١٩٦٩.

٩ - أحمد أمين، زكي نجيب محمود، **قصة الفلسفة الحديثة**، القاهرة: لجنة التأليف والترجمة والنشر ١٩٧٢.

١٠ - أمين مرسي قنديل، **أصول التربية وفن التدريس**، جـ٢، القاهرة: مطبعة الاعتماد ١٩٣١.

١١ - بتنام، **أصول الشرائع**، ترجمة أحمد لطفي زغلول، القاهرة: لجنة التأليف والترجمة ١٩٦٤.

١٢ - البخاري على هامش فتح الباري.

١٣ - الزمخشري، **تفسير القرآن** لأبي القاسم الخوارزمي الزمخشري.

١٤ - السعيد مصطفى السعيد، **الأحكام العامة في قانون العقوبات**، القاهرة: دار المعارف ١٩٥٩.

١٥ - سيد قطب، **العدالة الاجتماعية في الإسلام**، بيروت: دار الشروق، ١٩٧٥.

١٦ - عباس محمود العقاد، **عالم السدود والقيود**، القاهرة: دار النهضة المصرية، ١٩٦٥.

١٧ - عباس محمود العقاد، **المرأة في القرآن**، القاهرة: دار نهضة مصر، ١٩٨٠.

١٨ - عبدالرحمن النقيب، **فلسفة التربية عند ابن سينا**، القاهرة: دار الثقافة للطباعة ١٩٨٤.

١٩ - محمد أبو زهرة، «نظره إلى العقوبة في الإسلام»، **التوجيه التشريعي في الإسلام**، مجمع البحوث الإسلامية، ١٩٧٢.

٢٠ - محمد عطية الأبراشي، **الاتجاهات الحديثة في التربية**، القاهرة: عيسى البابي الحلبي، ١٩٤٤.

٢١ - محمد قطب، **منهج التربية الإسلامية**، بيروت: دار الشروق، د.ت.

٢٢ - محمد مهدي علام، **فلسفة العقوبة**، القاهرة: المطبعة السلفية، ١٩٣٦.

٢٣ - محمد مهدي علام، **بحث في التربية الأخلاقية**، القاهرة: المطبعة السلفية ١٩٣٦.

٢٤ - Bryant, Williams M., **Hegel's Educational Ideas**, New York: Werner School Book Company, 1892.

٢٥ - **Encyclopedia of Psycology**, The Dushkin Publishing group, Inc., Guilford: Connecticut, 1973.

٢٦ - J Friedrich, **The Philosophy of Hegel**, New York: MacMillan, 1929.

٢٧ - Paul, Edwards, ed., **The Encyclopedia of Philosophy**, Vols. 1, 3, 4, New York: MacMillan Company, 1967.

٢٨ - Richard C. Sprinthall and Norman A. S., **Educational Psycology: a Develpmental Approach**, California Addison - Wesiey Publishing Company, 1974.

الفصل التاسع

الاختلاط في التعليم من منظور إسلامي

الفصل التاسع
الاختلاط في التعليم من منظور إسلامي

مقدمة:

تجيء آيات القرآن الكريم بالنظرة الإنسانية، والحقيقة الاجتماعية التي تدل على المساواة بين الذكر والأنثى في ميزان العدالة، وذلك في قوله تعالى:

﴿يا أيها الناس إنا خلقناكم من ذكر وأنثى، وجعلناكم شعوباً وقبائل لتعارفوا إن أكرمكم عند الله أتقاكم﴾(٣٢٧)، فالخطاب موجه هنا إلى الناس جميعاً والشعوب والقبائل هي المجتمعات المكونة من الذكر والأنثى، وهناك العديد من الآيات في القرآن الكريم، تقرر هذه التسوية بين الرجل والمرأة في الكرامة الإنسانية، ومن ذلك قوله تعالى: **﴿ولقد كرمنا بني آدم﴾**(٣٢٨)، كما أن القاعدة الإسلامية في الحساب، في الدنيا والآخرة لا تفرق بين الرجل والمرأة، قال تعالى: **﴿من عمل صالحاً من ذكر أو أنثى وهو مؤمن فلنحيينه حياة طيبة ولنجزينهم أجرهم بأحسن ما كانوا يعملون﴾**(٣٢٩)، وكذلك وردت هذه النظرة في الحساب الأخروى **﴿فاستجاب لهم ربهم أني لا أضيع عمل عامل منكم من ذكر أو أنثى بعضكم من بعض﴾**(٣٣٠)، ووردت واضحة في نتيجة العمل الذي يقوم به كلاً منهما **﴿للرجال نصيب مما اكتسبوا وللنساء نصيب مما اكتسبن﴾**(٣٣١).

(*) قدم في المؤتمر العالمي الخامس للتربية الإسلامية عام ١٩٨٧.

(٣٢٧) سورة الحجرات، آية (١٣).

(٣٢٨) سورة الإسراء، ية (٧٠).

(٣٢٩) سورة النحل، آية (٩٧).

(٣٣٠) سورة آل عمران، آية (١٩٥).

(٣٣١) سورة النساء، آية (٣٢).

والأحاديث النبوية تقرر مبدأ المساواة، ففي قوله ﷺ عن عائشة رضي الله عنها «النساء شقائق الرجال»[٣٣٢]، وعن ابن عباس رضي الله عنه قال: قال رسول الله ﷺ: «سووا بين أولادكم في العطية، لو كنت مفضلاً أحداً لفضلت النساء»[٣٣٣].

من ثم يمكن القول بأن المساواة بين الرجل والمرأة كمبدأ عام مقررة بوضوح في الشريعة الإسلامية، التي تنظر إلى الرجل والمرأة معا باعتبارهما بداية الحياة الاجتماعية وأساسها. وهذه النظرة الكاملة تهدف إلى تحقيق المجتمع الأمثل، ولا تقوم على النظرة المستقلة بينهما[٣٣٤].

ومن هنا كان حرص الإسلام على أن تكون الروابط بين الرجل والمرأة روابط تآلف، لا أغلال وأذلال.

أما عن القول بأنهن ناقصات عقل ودين، فتقول عائشة عبدالرحمن «وأنا أقرر أننا ناقصات عقل ودين، أما نقص الدين فلأننا معطلات عن الشريعة ربع وقتنا، لظروف طبيعية من حمل ورضاع... إلخ. فهذا هو نقص الدين، أما نقص العقل، فلأننا عاطفيات، أنا لا أطيق النظر إلى الجريمة لأشهد عليها، ولا أطيق الحكم على أحد، هذه هي العاطفية[٣٣٥].

أما القوامة فمناطها الرجولة، فلا تصح شرعاً لقاصر أو عاجز أو سفيه، وهو ما نص عليه القرآن الكريم **﴿الرجال قوامون على النساء، بما فضل بعضهم على بعض وبما أنفقوا من أموالهم﴾**[٣٣٦] فالرجولة هي الدرجة التي قررها

---

(٣٣٢) رواه أحمد في سنده، وأبو داود والترمذي.

(٣٣٣) رواه الطبراني، انظر: سيد إسماعيل عبدالرازق، المرأة والأسرة في السنة النبوية، الأزهر: المركز الإسلامي الدولي لبحوث الإسكان، ١٩٧٥، ص٢٧.

(٣٣٤) جمال الدين محمد محمود، حقوق المرأة في المجتمع الإسلامي، القاهرة، الهيئة العامة للكتاب، قضايا إسلامية، ١٩٨٦، ص٣٢.

(٣٣٥) عائشة عبدالرحمن، «شخصية المرأة في القرآن الكريم» ندوة مكانة المرأة في الأسرة المسلمة، الأزهر: المركز الدولي الإسلامي، ١٩٧٥، ص١٣٣.

(٣٣٦) سورة النساء، آية (٣٤).

الإسلام للرجال على النساء بمقتضى تكليف القوامة ولا تغض هذه الدرجة من قدر المرأة ومكانتها، زوجاً، وأماً، وربة بيت مسئولة عن رعايتها، كما لا تعطل الدرجة، الأصل العام للمساواة بل هي مسبوقة في نص آيتها بتقرير التكافؤ في الحقوق والواجبات بما يقضي به العرف، وعلى وجه التماثل **﴿ولهن مثل الذي عليهن بالمعروف وللرجال عليهن درجة﴾**(٣٣٧).

ومن منطلق المساواة بين الرجل والمرأة فقد حرص الإسلام على الحث على تعليمها وتثقيفها. ففي المجتمع الإسلامي كان على نساء النبي ﷺ مسئولية التعلم والتعليم وفي هذا نذكر قول الله تعالى يخاطبهن **﴿واذكرن ما يتلى في بيوتكن من آيات الله والحكم، إن الله كان لطيفاً خبيراً﴾**(٣٣٨)، وآيات الله هي القرآن الكريم، والحكمة هي السنة النبوية، وذكر ذلك مستوجب العمل به.

كان بيت الرسول ﷺ مدرسة تعاونه فيها نساؤه، وبخاصة فيما يتعلق بأمور المرأة المسلمة، وشئونها الخاصة، فضلاً عن متابعتهن الدقيقة للكتاب والسنة، وكان للسيدة عائشة (رضي الله عنها) في ذلك النصيب الاوفى من رواية الحديث، وكانت مرجعاً للصحابة(٣٣٩).

وإن المتعلمات أو السيدات الراويات للأحاديث كن من الطبقات التي لا ترتزق بالرواية، وكن على مستوى الفقه الإسلامي للتمثل بمبادئ الإسلام، والذي يسجله التاريخ أن الشيخة سارة أم محمد ابنة شيخ الإسلام السبكي، كانت إلى ذلك العصر تجيز الرجال، وتحضر مجالس السماع وترأسها(٣٤٠).

ويقع البعض في خطأ غير مقصود، وبحسن نية حينما يقول «إن الإسلام أباح للمرأة أن تتعلم وأن تعلم، فالوضع هنا وضع جواز، وإباحة» ونقول أن العلم والتعلم للمرأة ليس فيما نفهم من الإباحة والجواز أو حقاً من الحقوق. بل

---

(٣٣٧) سورة البقرة، آية (٢٢٨).
(٣٣٨) سورة الأحزاب، آية (٣٤).
(٣٣٩) سعيد إسماعيل علي، ديمقراطية التربية الإسلامية، القاهرة، عالم الكتب، ١٩٨٢، ص١٠٥.
(٣٤٠) عائشة عبدالرحمن، مرجع سابق، ص٢٩٥.

هو تكليف واجب ملزم. وكل آيات العلم في القرآن الكريم لم يخص بها الرجال دون النساء، فكتاب الإسلام يبدأ بالعلم والقلم والإنسان، والإنسان هنا معنى للرجل والمرأة، والله تعالى خلق الإنسان، علمه البيان، فالإنسان هو جنس الإنسانية لا للرجل دون المرأة.

إننا لا نقول أن التعلم جائز ولا هو من المباح، ولكن نقول هو من جوهر إنسانية الإنسان، وأن تعطيل العقل، وتعطيل الوعي، وتعطيل البصر مسخ لإنسانية البشر. والإسلام لا يرضى للمرأة أو للرجل من المسلمين أو من البشر جميعاً أن تمحى آدميتهم.

ونذكر أن التعلم كان في المسجد، يتعلم الرجال والنساء فيه على السواء علوم الشريعة، وتسأل النساء كما يسأل الرجال، والنبي ﷺ كان المعلم الأول لهم جميعاً، يجلس الرجال في الصفوف الأولى ويليهم الصبية ثم النساء، كأنهم يؤدون الصلاة. واستمر الأمر في تعلم النساء والرجال في المساجد في عهد الصحابة ومن بعدهم.

واختلاط الجنسين في التعليم من المسائل الشائكة التي واجهها العالم من قديم الزمان، ولايزال يواجهها حتى الآن. والأقوال في هذه القضية متضاربة، هل نجمعهما في التعليم؟ أم نفصل بينهما؟ وأي الأوقات أنسب لفصلهما؟ . . . .

فنجد من يخشى من فساد البنات لاختلاطهن بالذكور، مما جعل الكثيرون يعلمونهن على حدة، قال القاضي عياض في كتاب ترتيب المدارك «ومن سيرة عيسى بن مسكين في غير مدة قضائه، إنه كان إذا أصبح قرأ حزباً من القرآن ثم جلس للطلبة إلى العصر، فإذا كان بعد العصر، دعا بينه وبنات أخيه يعلمهن القرآن والعلم[٣٤١].

كما أن تعلم الصغار كان يتم في بيوت خاصة أو في المسجد، أو في بيوت بجوار المساجد، وأن الصبيان الصغار كانوا يتلقون العلم، فإذا بلغت الفتاة حد

(٣٤١) أحمد فؤاد الأهواني، التربية في الإسلام، القاهرة، دار المعارف ١٩٦٧، ص٩٥-٩٦.

الاشتهاء قبل البلوغ، حيل بينها وبين الاختلاط في العلم وفصل بينها وبين الصبيان، وذهب بهن إلى التعلم في البيوت(٣٤٢).

وقد جاء من الأخبار ما يؤكد ذلك، فقد روى أن أم سلمة، إحدى زوجات النبي ﷺ بعثت إلى معلم كتاب تطلب منه أن يرسل لها بعض تلاميذ كتابه ليساعدها في ندف الصوف وغزله، وذكر الجاحظ في البيان والتبيين أن المعلمين كانوا يعنون بالفتيات عناية خاصة ويحفظونهن سورة النور، وأن كان التعليم المختلط تقل فيه الفتيات والأكثر أنهن كن يتعلمن وحدهن.

من هنا تظهر كثير من الآراء المختلفة عن الاختلاط، وفي التعليم خاصة، فنجد من يرى «أن الحكم في تعليم البنات والبنين صغاراً قبل أن تصل الفتيات حد الاشتهاء جائز لا شبهة فيه إذ ليس هناك مظنة المفسدة، ولا يكون الاختلاط سبباً إليها، وهذا ينسجم مع التعليم في الصفوف الابتدائية، أما التعليم المختلط بعد ذلك أي عند قرب نضوج الفتى والفتاة، وفي سن البلوغ فإن الحكم في ذلك عدم الجواز لأننا لا نجد نصاً يبيح ذلك أو يدل عليه وسن المراهقة فترة يتكون فيها اتجاه الإنسان، فإذا أتيح الاختلاط أدى إلى أن ينطلق الفتيان والفتيات بلا ضوابط في طريق اتباع الشهوات وهم لم ينضجوا بعد. . . . أما المرحلة الجامعية، فيقولون بجواز التعليم المختلط بالشروط الشرعية المقررة، من أن يكون مجتمع الانفصال حاصلاً بين الطلاب والطالبات في حجرات الدرس، وأن تلتزم الفتاة والفتى بآداب الشرع في اللباس وفي الحديث والمخالطة»(٣٤٣).

ونسمع وجهة نظر أخرى أكثر تحللاً وتسيباً تقول «إذا أراد مجتمعنا بناء صرح جديد فالمطلوب منه تعميم تجربة التعليم المختلط على كافة مراحل التعليم»(٣٤٤).

---

(٣٤٢) سعيد إسماعيل علي، مرجع سابق، ص١١٢.

(٣٤٣) عبدالعزيز الخياط، رأي الإسلام في مفهوم الاختلاط، ندوة مكانة المرأة في الأسرة المسلمة، الأزهر، المركز الإسلامي الدولي ١٩٧٥. ص١٧١.

(٣٤٤) علي نوح، «التعليم المختلط من خلال رؤية اجتماعية تربوية» مجلة الوحدة، السنة الثانية، العدد ١٤، نوفمبر ١٩٨٥، ص٦٨.

وهناك آراء أخرى ترفض الاختلاط في أي من المراحل التعليمية وترفض الاختلاط في العمل[٣٤٥]، أو في البيع والشراء[٣٤٦].

مفهوم الاختلاط لغوياً:

في لسان العرب: خلط الشيء بالشيء يخلطه خَلْطاً، وخَلّطهُ فاختلط مَزَجهُ واختلطا. وخلط القوم خلطا، وخالطهم: داخلهم وخليط الرجل مُخالِطُهُ، وخليط القوم: مخالطهم كالنديم المنادم، والجليس والمجالس وقيل لا يكون إلا في الشركة.

والخُلْطةُ (بالضم): الشركة، والخِلطة (بالكسر) العِشرة، والخليط: القوم الذين أمرهم واحد، والجمع خُلطاء. والخليط: الزوج وابن العم. والخِلطُ: المختلط بالناس المتحبب، يكون للذي يتملقهم ويتحبب إليهم ويكون للذي يلقى نساءه ومتاعه بين الناس.

واختلط فلان: أي فسد عقله، واختلط عقله فهو مختلط، إذ تغير عقله. والخلاط: مخالطة الذئب الغنم[٣٤٧].

الخِلاط: مخالطة الرجل أهله. وفي حديث عبيدة: وسئل ما يوجب الغسل؟ قال: الخفق والخلاط، أي الجماع من المخالطة، وفي خطبة الحجاج: «ليس أوان بكثر الخلاط، يعني الفساد. وخالط الرجل امرأته خلاطا[٣٤٨].

ومن التفصيل السابق لمعنى الاختلاط نجد أن معناه المزج، والتداخل والعِشرة والفساد. وإذا قيل تعليم مختلط فمعنى ذلك تداخل العلاقات بين البنين والبنات (أي كما قيل سمن خليط: أي فيه شحم ولحم). فصورة الاختلاط ولفظه هي التداخل والتلاحم والامتزاج وهي لفظة مستهجنة.

(٣٤٥) محمد عبدالحكيم خيال، الاختلاط بين الجنسين في نظر الإسلام، القاهرة دار الدعوة، ١٩٨٣، ص٣٨.
(٣٤٦) يسرية محمد أنور، مهلا يا صاحبة القوارير، القاهرة، دار الاعتصام ١٩٨٣، ص٣٥-٣٧.
(٣٤٧) ابن منظور، لسان العرب، القاهرة: دار المعارف، ب.ت، ص١٢٢٩ - ١٢٣٢.
(٣٤٨) انظر المرجع السابق، ص١٢٣١.

مفهوم الاختلاط في الإسلام:

إن معظم الذين تحدثوا عن الاختلاط لم يحددوا معناه تحديداً شرعياً، يصور مفهومه، لكي تجرى تطبيق النصوص عليه، بحيث يتبين الحكم الشرعي فيه.

وعندما نستعرض أحكام الشريعة نجدها تبيح للمرأة أن تتعلم وتعطيها الحق في التصرف بأموالها، وحقها في اختيار زوجها، وأن تشارك في الشورى، وإلى غير ذلك من الحقوق، ولكن ليس معنى هذا أن يكون الأمر بلا ضوابط، فالأمثلة على ذلك كثيرة.

قد ولي عمر بن الخطاب الشفاء بنت عبدالله المخزومية قضاء الحسبة[٣٤٩]، ونص فقهاء الحنفية على جواز قضائها في غير الحدود[٣٥٠]، وعلى جواز توكيل المرأة في الخصومات والعقود[٣٥١].

وأباح الإسلام للمرأة أن تشترك في الأمور السياسية العامة، فقد نص على مبايعة المرأة للنبي ﷺ، والمبايعة أمر شرعي قال تعالى: **﴿يا أيها النبي إذا جاءك المؤمنات يبايعنك على أن لا يشركن بالله شيئاً ولا يسرقن ولا يزنين ولا يقتلن أولادهن ولا يأتين ببهتان يفترينه بين أيديهن وأرجلهن ولا يعصينك في معروف فبايعهن واستغفر لهن الله إن الله غفور رحيم﴾**[٣٥٢].

كما يصف القرآن الكريم المسلمين بأن أمرهم شورى بينهم[٣٥٣] والتغليب في الخطاب للذكور لا يمنع من شمول الإناث، ومن هنا يفهم جواز اشتراك المرأة في ابداء رأيها السياسي في مجالس الشورى، والمرأة يحق لها أن تنتخب وتنتخب، ولا عبرة بفساد المسلمين اليوم[٣٥٤].

---

(٣٤٩) الموصلي، الاختيار لتعليل المختار، جـ٢، ص٨٤.

(٣٥٠) الهداية، شرح بداية المبتدي للمرغياتني، جـ٣، ص٧٨.

(٣٥١) المصدر السابق. انظر أيضاً أبو الأعلى المودودي، تدوين الدستور الإسلامي السعودية، الدار السعودية للنشر والتوزيع، ١٩٨٥، ص٧٨.

(٣٥٢) سورة الممتحنة، آية (١٢).

(٣٥٣) سورة الشورى، آية (٣٨).

(٣٥٤) عبدالعزيز الخياط، هو وزير الأوقاف والشئون والمقدسات الإسلامية بعمان، وعميد كلية الشريعة بالجامعة الأردنية، في بحث عن مكانة المرأة في الإسلام، مرجع سابق، ص١٥٥.

والمرأة لها حق في أن تشير وتُستشار، وقد ذكر أن عبدالرحمن بن عوف ظل ثلاثة أيام يستشير الناس فيمن يخلف عمر رضي الله عنه من الستة المرشحين، فلم يبق رجل ولا امرأة يعتد برأيه إلا واستشاره، وهذا إجماع من الصحابة على ذلك[٣٥٥].

كما يبيح الإسلام للمرأة أن تناقش في أمور التشريع، وقد جرى ذلك في المساجد، وقد سجل القرآن الكريم قوله تعالى: **﴿قد سمع الله قول التي تجادلك في زوجها وتشتكي إلى الله، والله يسمع تحاوركما، إن الله سميع بصير﴾**[٣٥٦].

ونعرض فيما يلي بعض الجوانب التي كانت تشارك المرأة فيها الرجل مختلف مجالات الحياة، لنقف من خلالها على صور هذه المشاركة التي كانت في صدر الإسلام، والتي يزعم البعض أنها اختلاطاً، ففي الصلاة والخروج إلى المسجد، وفي المشاركة في الحرب، وفي النواحي السياسية، وفي محاضرات التعليم والتفقه في الدين.

هل كان يحدث اختلاط بين النساء والرجال؟

أولاً: الصلاة في المساجد:

كان المسجد وحده السبيل إلى خروج المرأة للصلاة وقد كان الاختلاط شائعاً في أول عهد الناس بالإسلام، إلا أن الإسلام جاء ونهى عنه. فعن أبي عمر قال: كان الرجال والنساء يتوضون في زمان رسول الله ﷺ جميعاً من إناء واحد[٣٥٧]، قال ابن حجر: والأولى أن يقال لا مانع من الاجتماع قبل نزول الحجاب، أما بعده فيختص بالزوجات والمحارم[٣٥٨].

وكانت تقام صلاة الجماعة، ويحضرها النسوة، ولكن دون اختلاط فصف الرجال أولاً فالصبيان، ثم النساء، ولقد كان مسموحاً لهن بالتردد على أماكن

---

(٣٥٥) ابن كثير، البداية والنهاية، ص١٤٦.
(٣٥٦) سورة المجادلة، آية (١).
(٣٥٧) البخاري ومالك وأبو داود والنسائي، وابن خزيمة.
(٣٥٨) فتح الباري، جـ١، ص٣٥٩.

العلم والعبادة وغيرها حيث الرجال دون اختلاط معهم، ويخرجن بغلس الليل تفلات (غير متطيبات)، وكان النبي ﷺ ينصح النساء بالصلاة في مساجد أقوامهن، أو في دورهن، أو في حجراتهن، وجعل ذلك خيراً من صلاتهن في مسجده، عن ابن عمر أن النبي ﷺ قال: «لا تمنعوا نساءكم المساجد وبيوتهن خير لهن»[٣٥٩]. وعن أم حميد الساعدي أنها جاءت إلى النبي ﷺ فقالت: يارسول الله إني أحب الصلاة معك، قال: «قد علمت أنك تحبين الصلاة معي، وصلاتك في بيتك خير لك من صلاتك في حجرتك، وصلاتك في حجرتك* خير لك من صلاتك في دارك، وصلاتك في ارك خير لك من صلاتك في مسجد قومك، وصلاتك في مسجد قومك خير لك من صلاتك في مسجدي»[٣٦٠].

عن أبي هريرة رضي الله عنه قال رسول الله ﷺ: «خير صفوف الرجال أولها، وشرها آخرها، وخير صفوف النساء آخرها وشرها أولها»[٣٦١]، وعنه، أن الرسول ﷺ قال: «أيما امرأة أصابت بخوراً فلا تشهدن معنا العشاء الآخرة»[٣٦٢].

وقال ﷺ: «أن أحب صلاة المراة إلى الله أشد مكان في بيتها ظلمة»[٣٦٣]، وفي رواية أخرى «ما صلت امرأة من صلاة أحب إلى الله من أشد مكان في بيتها ظلمة»[٣٦٤]، وكان نساء المؤمنين يشهدن النبي ﷺ صلاة الفجر متلفعات بمروطهن ثم ينقلبن إلى بيوتهن حين يقضين الصلاة لا يعرفهن أحد من الغلس[٣٦٥].

---

(٣٥٩) رواه أحمد، وأبو داود.

(*) لعله ﷺ أراد بالبيت، المكان الذي تنام فيه، وبالحجرة المكان الذي تجلس فيه، وبالدار: صحنها.

(٣٦٠) أحمد والطبراني: انظر أبو الأعلى المودودي، تفسيرة سورة النور، ص١٧٦.

(٣٦١) الستة إلا البخاري.

(٣٦٢) مسلم وأبو داود والنسائي.

(٣٦٣) الطبراني.

(٣٦٤) نفس المرجع.

(٣٦٥) الجماعة، ومتلفعات أي بأكسية معلمة من صوف.

وعن أم سلمة رضي الله عنها قالت: كان رسول الله ﷺ إذا سلم قام للنساء حين يقضي تسليمته ويمكث هو في مقامه يسيراً قبل أن يقوم قال ترى والله أعلم أن ذلك كان ينصرف النساء قبل أن يدركهن الرجال[٣٦٦].

فالأمر هنا بعيد عن الاختلاط ولا أدل على ذلك من أن رسول الله ﷺ رفض اعتكافهن في المسجد. وإن كان بعض الشراح أورد ذلك خشية أن يكون فعلهن تنافساً لا إخلاصاً.

وقد ثبت في السنة أن النبي ﷺ كان يخرج نساءه بنفسه إلى المصلى في العيدين، فعن أم عطية قالت: أن رسول الله ﷺ كان يخرج الأبكار والعواتق، وذوات الخدور، والحيض في العيدين. فأما الحيض فيعتزلن المصلى ويشهدن دعوة المسلمين[٣٦٧]، وعن ابن عباس أن النبي ﷺ كان يخرج بناته ونساءه في العيدين[٣٦٨]. وان إجماع النساء في العيدين مستقلاً عن إجماع الرجال، فكان النبي ﷺ يخرج إليهن ويخطبهن بعد أن يفرغ من خطبة الرجال[٣٦٩].

وقد يسأل سائل: ولكن ما قولنا في أن النبي ﷺ أمر أن يخرج في العيد العواتق وذوات الخدور والحيض؟؟؟ فالجواب أن هذا الخروج سنوي لا يومي، حتى لا تعتاد المرأة الخروج.

عن عائشة رضي الله عنها قالت: «لو أدرك النبي ﷺ ما أحدث النساء، لمنعهن كما منعت نساء بني إسرائيل[٣٧٠] وهذا تجنباً للفتنة وقوله ﷺ «ما تركت بعدي فتنة أشد على أمتي من فتنة رجالها بنسائها»[٣٧١].

وعن عائشة قالت: بينما رسول الله ﷺ جالس في المسجد، إذ دخلت

---

(٣٦٦) البخاري، وأبو داود والنسائي.
(٣٦٧) الترمذي: باب خروج النساء في العيدين.
(٣٦٨) ابن ماجة: باب ما جاء في خروج النساء في العيدين.
(٣٦٩) البخاري ومسلم وابن عباس وأبو داود.
(٣٧٠) الشيخان.
(٣٧١) الشيخان والترمذي.

امرأة مزينة ترفل في زينة لها في السجد، فقال ﷺ يا أيها الناس انهوا نساءكم عن لبس الزينة، والتبختر في المسجد، فإن بني إسرائيل لم يلعنوا حتى لبست نساؤهم الزينة، وتبخترت في المسجد(٣٧٢).

ولا يخفى على أحد ما للجمعة والصلاة بالجماعة في المسجد من الأهمية في الحياة الإسلامية، أما الجمعة فقد أوجبها الله تعالى على المسلمين، ولكن أعفى الرسول ﷺ النساء من وجوب الجمعة بقوله «الجمعة حق واجب على كل مسلم في جماعة إلا أربعة: عبد مملوك، أو امرأة، أو صبي، أو مريض»(٣٧٣). وأعفاهن عن الصلاة بالجماعة، بل لم يأذن لهن حضور الصلاة في المساجد إلا بألفاظ «لا تمنعوا إماء الله مساجد الله» أي إذا طالبتكم بحضورها(٣٧٤).

وقد حرصت الصحابيات على عدم الاختلاط حتى في أشد المساجد زحاماً وفي أشد الأوقات زحاماً. في موسم الحج بالمسجد الحرام، حيث الاضطرار إلى الازدحام. فعن ابن جريج قال: خبرني عطاء إذ منع ابن هشام النساء الطواف مع الرجال، قال: كيف يمنعهن وقد طافت نساء النبي ﷺ مع الرجال قال: قلت: أبعد الحجاب أم قبله؟ قال: لقد أدركته بعد الحجاب، قال: قلت، كيف يخالطن الرجال؟ قال لم يكن يخالطن الرجال، كانت عائشة تطوف حجرة* من الرجال، لا تخالطهم فقالت امرأة: انطلق نستلم يا أم المؤمنين. قالت: انطلقي عني، وأبت وكن يخرجن متنكرات بالليل(٣٧٥).

وحرصاً من رسول الله ﷺ على ألا تخرج المرأة، كان يرسل لها مؤذنا إن رأى منها محبة في الخروج. فعن عبدالرحمن بن خلاد، عن أم ورقة بنت عبدالله بن الحارث «الشهيدة» أن النبي ﷺ كان يزورها، وجعل لها مؤذناً يؤذن لها وأمرها أن تؤم أهل دارها، قال عبدالرحمن وأنا رأيت مؤذنها شيخاً كبيراً(٣٧٦).

---

(٣٧٢) ابن ماجة.

(٣٧٣) أبو داود وابن ماجة.

(٣٧٤) أبو الأعلى المودودي، تفسير سورة النور، ص١٧٦.

(*) فتحات في أي ناحية منفردة.

(٣٧٥) البخاري.

(٣٧٦) أبو داود، وابن خزيمة.

ما قدمناه يبرهن على أن الاختلاط (بمعناه اللغوي السابق ذكره) - لم يكن يتم في مسجد الرسول ﷺ أو في المساجد الأخرى أثناء الصلاة نعم كانت المرأة تخرج، وأقرها الرسول ﷺ لبيان الجواز، ولكن خروجها شيء والاختلاط شيء آخر. ففي قوله تعالى **﴿وقرن في بيوتكن﴾**[٣٧٧]، فهو أمر بالقرار، إذ لم يكن ثمة داع أو حاجة للخروج، وليس فيها منع الخروج مطلقاً، وإلا كان تعطيلاً للحياة، ومخالفة لطبيعة الإنسان وكنه دعوة إلى عدم الخروج لغير الحاجة، أو لخروج تترتب عليه مفسدة ووقوع في الحرام.

وقد خلط البعض بين موضوع إباحة الاجتماع لحاجة وبين ما حرمه الله سبحانه وتعالى، مثل الخلوة، والتبرج، ومفهوم العورة، وحجاب نساء النبي ﷺ والدخول على النساء في بيوتهن من غير وجود أزواجهن أو محارمهن من الرجال، كما ورد في قوله ﷺ: «إياكم والدخول على النساء، فقال رجل من الأنصار يارسول الله أفرأيت الحمو. قال الحمو الموت (والحمو أخو الزوج أو ما أشبهه من أقاربه)». فهذا الحديث يمنع دخول الرجال على النساء في بيوتهن، منعاً لخلوة الرجال بالنساء الوارد النهي عنها في حديث الرسول ﷺ: «ما دخل رجل بأمرأة إلا وكان الشيطان ثالثهما». لأن البيت مكان تبذل المرأة وعدم تقيدها بستر العورة فيه، ومظنة أن تختلي بالرجل فيه[٣٧٨].

ثانياً: في السياسة:

أما عن دور المرأة في مجال السياسة نذكر قوله تعالى: **﴿وشاورهم في الأمر﴾**[٣٧٩]، **﴿وأمرهم شور بينهم﴾**[٣٨٠]. أي أن يتشاور الرجال والنساء، وقد سبق أن تعرضنا لهذا في المقدمة فإن قصدوا أن المرأة تشارك في السياسة، وقصدوا بها الشورى فنعم، فقد استشار النبي ﷺ أم سلمة وغيرها.

---

(٣٧٧) سورة الأحزاب، آية (٣٣).
(٣٧٨) عبدالعزيز الخياط، مرجع سابق، ص١٦٧.
(٣٧٩) سورة آل عمران (١٥٨).
(٣٨٠) سورة الشورى، (٣٨).

إن ما قصه التاريخ علينا من كون المرأة شاركت في الأمور السياسية كالعباسة أخت الرشيد، أو كنساء البرامكة، أو كشجرة الدر، فليس مبرراً بأن تكون القاعدة، بل ما يجب أن يكون **﴿فردوه إلى الله ورسوله﴾**(٣٨١). فالفيصل هنا أوامر الإسلام ونواهيه، وليس الواقع الذي عشنا فيه، وإن كانت هناك بعض الحالات في عهد عمر فلبيان الجواز لا الوجوب، عندما أجاز لها أن تتولى بعض شئون السوق، كما أباح ذلك للشفاء، وهذا خاص بالحسبة، عملاً بقوله تعالى **﴿والمؤمنون والمؤمنات بعضهم أولياء بعض يأمرون بالمعروف وينهون عن المنكر﴾**(٣٨٢). فعن أبي بكر قال، قال ﷺ: «لن يفلح قوم ولوا أمرهم امرأة»، وفي رواية أخرى: «خاب قوم ولوا أمرهم امرأة»(٣٨٣). وذلك لما علم ﷺ بتولية ابنة كسرى بعد هلاكه. (وهذا خاص بالإمامة الكبرى).

أما عن البيع، فمنها البيعة على الجهاد، كبيعة الرضوان ومنها البيعة على النصرة، كبيعة العقبة الأولى والثانية، ولقد سميت بيعة النساء، وفيها «بايعوني على أن تمنعوني مما تمنعون منه نساءكم» وهناك بيعة على الطاعة وهي بيعة الناس على الإسلام كبيعة العقبة وبيعة النساء بعد سورة الممتحنة، وبيعة عمرو بن العاص عندما قال الرسول ﷺ: «ابسط يدك أبايعك»، فتلك بيعة لرسول من عند الله على الطاعة.

وعن عبادة ابن الصامت قال: «بايعنا رسول الله ﷺ على السمع والطاعة في المنشط والمكره، والعسر واليسر، وعلى أثره علينا، وعلى أن نقول بالحق أينما كنا، لا نخاف في الله لومة لائم وعلى ألا ننازع الأمر أهله إلا أن تروا كفراً بواحاً لكم من الله فيه برهان»(٣٨٤).

وهناك البيعة السياسية، وهي بيعة الإمام، تلك البيعة التي استحدثت بعد

---

(٣٨١) سورة النساء، آية (٥٩).
(٣٨٢) سورة التوبة، آية (٧١).
(٣٨٣) رواه أحمد والبخاري، والترمذي والنسائي.
(٣٨٤) رواه مسلم والنسائي وابن ماجه ومالك وابن حنبل.

زمن التشريع، لانقطاع الوحي، ولقد كان الرسول ﷺ يعقد الإمارة لبعض القادة، أو سفرائه إلى الملوك(٣٨٥).

وقوله تعالى **﴿يأيها النبي إذا جاءك المؤمنات يبايعنك على ألا يشركن بالله شيئاً، ولا يسرقن ولا يزنين، ولا يقتلن أولادهن، ولا يأتين ببهتان يفترينه بين أيديهن، وارجلهن ولا يعصينك في معروف، فبايعهن واستغفر لهن الله، إن الله غفور رحيم﴾**(٣٨٦). فأين مكان المرأة من هذه البيعة؟. إن المتأمل لسورة الممتحنة، يجدها تنصب على طاعة النساء للرسول ﷺ في الأمور الآتية: عدم الشرك، عدم السرقة، عدم الزنا، عدم القتل، عدم الكذب، عدم المعصية في المعروف، فأين إذن بيعة الإمام السياسية؟؟ وكتب التفسير تكاد تجمع على أن البيعة كانت على الطاعة.

قال المهدوي: «أجمع المسلمون على أنه ليس للإمام أن يشترط عليهن هذا، والأمر بذلك ندب لا إلزام»(٣٨٧).

ومن الثابت تاريخياً أن المرأة لم تبايع أبا بكر ولا عمر ولا عثمان ولا علياً، ولا نشك في أن أحداً أفهم للإسلام من صحابة رسول الله ﷺ(٣٨٨).

ثالثاً: في وقت الحرب:

نعم حاربت المرأة وهناك أحاديث كثيرة تشهد بذلك. قالت الربيع بنت معود: «كنا نغزو مع الرسول ﷺ ونسقي القوم ونخدمهم، ونداوي الجرحى ونرد القتلى والجرحى إلى المدينة»(٣٨٩).

---

(٣٨٥) يسرية محمد، مرجع سابق، ص٣١.

(٣٨٦) سورة الممتحنة، آية (١٢).

(٣٨٧) تفسير القرطبي، سورة الممتحنة، ص٦٥٥٠ - ٦٥٥٥ (الجزء الثامن - دار الشعب).

(٣٨٨) أبو الأعلى المودودي، تدوين الدستور الإسلامي، السعودية: الدار السعودية للنشر، ١٩٨٥، ص٧٢-٨٣.

انظر أيضاً: أبو الأعلى المودودي، نظرية الإسلام وهديه، ص٢٦١.

(٣٨٩) القسطلاني والإصابة، انظر سيد إسماعيل، المرأة والأسرة المسلمة في السنة النبوية، ص٦٠.

كما نجد في يوم حنين قد وقفت أم سليم ابنة ملحان، تحمل خنجراً.. وفي خيبر نجد عصبة من النسوة مع النبي ﷺ منهن صفية بنت عبدالمطلب وقد أعطاهن النبي ﷺ بعض الفيء، ولم يضرب لهن بسهم. وعن ابن عباس، كان النبي ﷺ يغزو بهن، فيداوين الجرحى، ويجزئن الغنيمة وأما السهم فلم يضرب لهن[٣٩٠].

وذكر السرخسي في المبسوط أنهن خرجن مع خالد للخبز والطبخ وسقي الماء. ولكن خير جهاد للمرأة هو الحج المبرور، قال ﷺ جهاد الصغير، والكبير، والضعيف، والمرأة، الحج والعمرة[٣٩١]، وعن أنس رضي الله عنه: أتت النساء رسول الله ﷺ فقلن: يارسول الله، ذهب الرجال بالفضل بالجهاد في سبيل الله، فمالنا عمل ندرك به عمل الجهاد وفي سبيل الله؟ فقال: مهنة إحداكن في بيتها تدرك عمل المجاهدين في سبيل الله[٣٩٢].

وفي غزوة خيبر خرجت أم زياد الاشجعية سادسة ست نسوة فقال لهن النبي ﷺ: «بأذن من خرجتن؟ وظهر الغضب في وجهه فقلن: خرجنا ومعنا دواء نداوي به الجرحى، ونناول السهام ونسقي السويق»[٣٩٣].

واستأذنت أم كبشة القضاعية النبي ﷺ أن ترافق جيشة. قال لا. قالت: إني لست أريد أن أقاتل، أني أريد أن أداوي الجرحى والمرضى، وأسقي الماء، قال: لولا أن تكون سنة ويقال فلانة خرجت لأذنت لك. ولكن اجلسي، لا يتحدث الناس أن محمداً يغزو بأمرأة[٣٩٤].

ويظهر أن الرسول ﷺ أباح لهن أن يصحبن الجيوش في بعض غزواته، إذا

---

(٣٩٠) رواه مسلم وأبو داود والترمذي.
(٣٩١) النسائي.
(٣٩٢) رواه أبو يعلى والبزاز، انظر سيد إسماعيل عبدالرزاق، ص١٦.
(٣٩٣) الإصابة، جـ٨، ص٢٣٥.
(٣٩٤) الإصابة، جـ٨، ص٢٣٥.

كان الرجال في حاجة إلى مساعدتهن، فلما قوي الإسلام وكثر عدد المسلمين، آثر النبي ﷺ أن تقر النساء في بيوتهن لأن الرجال فيهم الغناء، وليصون المراة عن الأهوال، والمعارك ويبعدها عن الاسترجال، ويحبب إليها التفرغ لشئون أسرتها[395].

ومع كونها كانت تصحب المسلمين في غزواتهم فإنها لم تكن تخالط أحداً. . . بل كانت تعمل في مستشفى ميداني، تداوي من يحمل إليها، فإن ما حدث في اشتراك المرأة في الحرب هو من باب الندرة لا الوفرة، ومن باب الجواز لا الإجبار، ولكن ذلك كله لا يعني الاختلاط بحال.

مما سبق يتضح لنا أنه لم يحدث اختلاط بين النساء والرجال في المساجد أو في البيعة، ولا في الحروب وإنما ملاحظاتنا تتلخص فيما يلي:

- أن خروج المرأة كان بأذن زوجها، ومن أجل العبادة.
- إن اشتراكها في الحرب كان للضرورة، ومن أجل الجهاد في سبيل الله.
- إن مجالات مشاركة المراة هو أمر جواز وليس وجوباً.
- لم يحدث اختلاط في المسجد، ولا عند صلاة العيدين.
- إن اشتراك المرأة وخروجها كان في صدر الإسلام وعندما نزل الحجاب قل اشتراكهما ولم يحدث الاختلاط.
- إن المسلمين الأوائل عاشوا حياة البساطة والزهد وانصرفوا للعمل والعبادة وكانوا ملتزمين بدينهم، وما أحوجنا اليوم وقد تعقدت الحياة وكثرت المغريات والإثارة وانتشرت الفتنة، بأن نزداد تمسكاً والتزاماً بأمور ديننا ونؤكد على الفصل بين الجنسين بدءاً من مراحل التعليم الأولى حتى المرحلة الجامعية. وهذا ما سنتناوله. ونوضح رأي الإسلام في الاختلاط في التعليم.

---

(٣٩٥) أحمد الحوفي، الجهاد، المجلس الأعلى للشئون الإسلامية، ب ت، ص٣٩.

رابعاً: في الدروس الدينية والتعليم:

يقول الرسول ﷺ طلب العلم فريضة على كل مسلم ومسلمة[٣٩٦] وأي علم؟ كل علم يتفق وطبيعتها الأنثوية ولا يتناقض مع وظيفتها الأساسية، وأول العلوم ضرورة، التعليم الديني الشرعي، وليس في هذا أدنى شك، ومن ثم علم الأمومة وأصول التربية في مختلف متطلباتها النفسية والسلوكية، ولها بعد ذلك ميدان العلم فسيحا تنهل من ينابيعه ما تشاء وتقدر[٣٩٧].

وقد ذكر البعض أن التعلم عند المسلمين كان يرمي إلى أربعة أغراض: غرض ديني، واجتماعي، واستمتاع عقلي، وغرض مادي[٣٩٨].

وقسم البعض غرض التعليم إلى ثلاثة أقسام: غرض ديني، وغرض عقلي وثقافي، وغرض نفسي[٣٩٩]، المهم هو الغرض الديني جوهر التعليم والقاعدة التي يتفرع منها الدارس إلى مجالات وتخصصات أخرى ينطلق إلى بحور العلم مسلحاً بالإيمان متفهماً لأصول دينه.

اعتنى الإسلام بالفتاة، قال رسول الله ﷺ: من كان له ابنة فأدبها فأحسن أدبها وغذاها فأحسن غذاءها وأسبغ عليها من النعم التي أسبغ الله عليه، كانت له هيئة ميسرة من النار إلى الجنة»[٤٠٠]، كما أمر الإسلام بتعليم الفتاة العلم النافع والثقافة المفيدة.

وإذا وجد من العلماء قديماً ما يمنع تعليم المرأة، فيكون المنع منصباً على تعلم الشعر الفاحش، والكلام المقذع، والأدب المثير الرخيص أما أن تتعلم العلوم

---

(٣٩٦) ابن ماجه، مقدمة ١٧، المعجم المفهرس لألفاظ الحديث النبوي، مجلد ٤، ص١٠.

(٣٩٧) محمد قطب علي، تربية البنات في الإسلام، القاهرة: مكتبة القرآن، ١٩٨٤، ص١٠٠.

(٣٩٨) خليل طوطح، التربية عند العرب، ب ت، ص١٥٢ - ١٥٤.

(٣٩٩) أسماء فهمي، مبادئ التربية الإسلامية، القاهرة: لجنة التأليف والترجمة والنشر، ١٩٤٧، ص٦٠.

(٤٠٠) أبو حامد الغزالي، أحياء علوم الدين، الجزء الأول، الفصل الثالث. انظر: محمد وجيه الصاوي (نحو تربية إسلامية هادفة في مدارسنا منبر الإسلام، السنة ٤٤ العدد ٦، جمادى الآخرة ١٤٠٦هـ فبراير ١٩٨٦، ص ٧٦ - ٨٠.

التي تنفعها في دينا ودنياها، وأن تقول الشعر الحكيم الرصين، فلا يوجد بما ينهى عن ذلك[٤٠١].

والمرأة في ظل الإسلام وصلت إلى أعلى درجات العلم والثقافة، ونالت أكبر قسط من التربية والتعليم في العصور الإسلامية الأولى.

وإذا كان الشرع أذن للمرأة أن تتعلم ما ينفعها في أمر دينها ودنياها فيجب أن يكون هذا التعليم بمعزل عن الذكورو فهذا أسلم للفتاة والفتى. ونعرض الآن ما كان من أمر تعليم الفتاة في صدر الإسلام، لنعرف هل كان يحدث اختلاط بين الجنسين؟.

عن أم هشام بنت حارثة بن النعمان، قالت: ما أخذت «من القرآن المجيد» إلا من لسان رسول الله ﷺ، يوم الجمعة يقرأ بها على المنبر في كل جمعة[٤٠٢]. وفي كتب الصحاح، أن الرسول ﷺ كان يجعل للنساء يوماً على حدة في العلم. فعن أبي سعيد الخدري قال: «قال النساء للنبي ﷺ غلبنا عليك الرجال فاجعل لنا يوماً من نفسك، فوعدهن يوماً يلقيهن فيه، فوعظهن وأمرهن، فكان مما قال لهن: «ما منكن امرأة تقدم ثلاثة من ولدها، إلا كان لها حجاباً من النار» فقال امرأة، واثنين؟ قال واثنن». وفي رواية عن أبي هريرة: «ثلاثة لم يبلغوا الحنث»[٤٠٣]. وقد بوب له بعض أصحاب الحديث باب جعل «يوم النساء» وكانت المرأة تراجع في طلب العلم حتى تفهم.

عن ابن مليكة قال: أن عائشة، زوج النبي ﷺ كانت لا تسمع شيئاً لا تعرفه إلا راجعت فيه حتى تعرفه، وأن النبي ﷺ قال: «من حسب عذب، قالت عائشة: فقلت، أوليس يقول الله تعالى ﴿فسوف يحاسب حساباً يسيراً﴾ قالت، فقال: إنما ذلك العرض، ولكن من نوقش الحساب يهلك»[٤٠٤].

---

(٤٠١) عبدالله ناصح علون، تربية الأولاد في الإسلام، الجزء الأول، ص٢٧٦.
(٤٠٢) رواه مسلم وأبو داود والنسائي.
(٤٠٣) رواه البخاري.
(٤٠٤) رواه البخاري.

وكان النساء يفدن إلى الرسول ﷺ من يسأله فيما يعن لهن فعن ابن عباس قال: جاءت امرأة إلى النبي ﷺ فقال يارسول الله أنا وافدة من النساء إليك، هذا الجهاد كتبه الله على الرجال فإن يصيبوا أجراً، وأن قتلوا كانوا أحياء عند ربهم يرزقون، ونحن معشر النساء نقوم عليهم فما لنا من ذلك؟ قال: فقال رسول الله ﷺ أبلغي من رأيت من النساء، إن طاعة الزوج، والاعتراف بحقه يعدل ذلك... وقليل منكن ما تفعله(٤٠٥).

وكن يجلسن في المسجد، ويراهن الرسول ﷺ ولا ينكر، بل يسلم عليهن. عن أسماء بنت يزيد، «أن الرسول ﷺ وهي في المسجد يوماً، وعصبة من النساء قعود، فأشار بيده بالتسليم»(٤٠٦) وكان النبي يتخير لهن مواسم لذلك كالعيد الذي يأمر فيه بخروج الأطفال والنساء، ولكن كان يعظهن بعد انصراف الرجال. عن أبي سعيد الخدري قال: «خرج رسول الله ﷺ في أضحى أو فطر إلى المصلى فمر على النساء، فقال: يا معشر النساء تصدقن، فأني رأيتكن أكثر أهل النار. فقلن: وبم يارسول الله، قال: تكثرن اللعن وتكفرن العشير»(٤٠٧).

كان النبي ﷺ يعلم المرأة الذكر فتعلمه لمن تلقاها، عن عبدالحميد مولى بني هاشم أن أمه حدثته وكانت تخدم بعض بنات النبي ﷺ، أن ابنة الرسول ﷺ حدثتها أنه كان يعلمها فيقول: «قولي حين تصبحين: سبحان الله، ولا قوة إلا بالله، ماشاء الله كان، وما لم يشأ لم يكن، اعلم أن الله على كل شيء قدير، وأن الله قد أحاط بكل شيء علماً»(٤٠٨).

وكانت المرأة تأتي الرسول ﷺ في داره تسأله، كتلك التي مدت يدها من خلف ستر النبي ﷺ بكتاب فقبض يده خوفاً من أن تكون امرأة، وتأتيه تستفتيه في الأمور الخاصة بفقه النساء كالتطهر من الحيض. عن عائشة رضي الله عنها

---

(٤٠٥) البزاز، انظر أيضاً سيد إسماعيل عبدالرزاق، مرجع سابق، ص١٦.
(٤٠٦) أبو داود والترمذي.
(٤٠٧) متفق عليه.
(٤٠٨) النسائي في سننه.

قالت: أن امرأة سألت النبي ﷺ عن غسلها من المحيض فأمرها كيف تغتسل، قال: خذي فرصة من مسك فتطهري بها، قالت كيف أتطهر؟ قال: تطهري بها. قالت كيف؟ قال: سبحان الله تطهري بها... فاجتذبتها إلي فقلت: تتبعي بها أثر الدم[٤٠٩].

ولقد استمر الصحابيات يعلمن التابعين والتابعات، فهذه عائشة أم المؤمنين كانت راوية للحديث، يؤم المسلمون دارها يستفتونها حتى في أدق أمور الدين وأشدها حرجاً في جماع الحائض والإكسال في الجماع وغير ذلك. فعن مسروق بن جدع قال: «سألت عائشة رضي الله عنها ما للرجل من امرأته إذا كانت حائضاً؟ قالت: كل شيء إلا الفرج[٤١٠]. ولقد تحولت بذلك من دور المتعلمة إلى دور المعلم، وكان الرجال يسألونها في أخص خصائص الذكور، بعد أن يترددوا في طرح السؤال، ويلتمسوا العذر من شدة الحرج الذي يمنعهم السؤال، وكانت تجيب السائل وتسمح به بالسؤال، ولكن كيف؟.

لقد كان ذلك في نطاق الآية الكريمة **﴿فاسألوهن من وراء حجاب﴾**[٤١١] ويقول ابن كثير في تفسير هذه الآية: «وكم نهيتك عن الدخول عليهن وكذلك لا تنظروا إليهن بالكلية، وإن كان لأحدكم حاجة يريد تناولها منهن فلا ينظر إليهن» وهذا الحكم عام لجميع المسلمات والمؤمنات دون تخصيص لأمهات المؤمنين[٤١٢].

ولا يذهب بأحد الزعم إلى أن هذا الذي أسلفناه لا يجوز، بعد أن نعلم أن ابن مسعود... الصحابي الذي شهد له الرسول ﷺ بقوله: «وإذا حدثكم ابن مسعود فصدقوه»، نعلم أنه يسمح للنساء بالاختلاف إلى داره والتردد عليها في مقرأه قرآن. فعن قبيصة بن جابر قال: «كنا نشارك المرأة في السورة من القرآن نتعلمها، فانطلقت مع عجوز من بني أسد إلى ابن مسعود في بيته في ثلاث، نفر،

---

(٤٠٩) تيسير الوصول، انظر أيضاً يسرية محمد أنور، مهلا يا صاحبة القوارير ص٢٧.

(٤١٠) البخاري في تاريخه.

(٤١١) سورة الأحزاب، آية (٥٣).

(٤١٢) عبدالقادر بن حبيب السندي، الحجاب في الكتاب والسنة، ص١٧، انظر: تفسير ابن كثير.

فرأى جبينها يبرق، فقال: أتحلقينه؟ فغضبت وقالت: التي تحلق جبينها امرأتك..... قال فأدخلي عليها، فإن كانت تفعله فهي مني بريئة، فانطلقت ثم جاءت فقالت: لا والله ما رأيتها تفعله[٤١٣].

نرى هنا أولاً أن المرأة عجوز، وقد سبق أن ذكرنا أن القواعد من النساء كن يختلفن إلى مسجد رسول الله ﷺ. ثانياً أن معها رجالاً ولا خلوة هناك، ثالثاً أن المجلس فيه أمر بالمعروف ونهي عن المنكر. كما أن ابن مسعود كان يخرج النساء من المساجد يوم الجمعة ويقول: «نما النساء عورة، وإن المرأة لتخرج من بيتها ما بها من بأس، فيستشرفها الشيطان، فيقول: إنك لا تمرين بأحد إلا أعجبته وأن المرأة لتلبس ثيابها، فيقال: أين ترتيدين؟ فتقول أعدو مريضاً وأشهد جنازة، أو أصلي في مسجد، وما عبدت امرأة ربها مثل أن تعبده في بيتها[٤١٤].

والمرأة لا تخرج إلا بأذن زوجها، فإن استأذنت، فالرأي للزوج فهو أدرى بمصلحة داره، وأعلم بصلاح رعيته، من زوج وولد وخادم وخروجها مقيد بالليل، وأذن الرجال، والمساجد للصلاة، أو دروس العلم وبعض حاجاتهن، فإن خرجت عدا ذلك بدون إذن فهي ملعونة[٤١٥].

كانت المتعلمات في عهد الرسول ﷺ يعلمن بعضهن كما جاء «أن أم المؤمنين حفصة بنت عمر بن الخطاب رضي الله عنه كانت تتعلم الكتابة في الجاهلية على يد امراة كاتبة تدعى «الشفاء العدوية» فلما تزوجها الرسول ﷺ طلب إلى الشفاء أن تعلمها تحسين الخط وتزيينه، كما علمتها أصول الكتابة»[٤١٦].

وما كان معروفاً في بدء الإسلام، فهو أن عدداً قليلاً من النساء كن يعرفن القراءة والكتابة، وقد عدد البلاذري بعض الكاتبات منهن «حفصة زوج النبي ﷺ وام كلثوم بنت عقبة، وعائشة بنت سعد التي قالت: «علمني أبي الكتاب»[٤١٧].

---

(٤١٣) الطبراني وابن عساكر.
(٤١٤) الطبراني في الكبير، بسند رجاله الثقات.
(٤١٥) البيهقي والطبراني.
(٤١٦) البلاذري، فتوح البلدان، ص٤٥٧.
(٤١٧) المرجع السابق، ص٤٥٨.

ولعل أول مفكر تربوي نادي بالفصل بين الجنسين في حقل التعليم وغيره، هو القابسي، فقد ذكر في رسالته عن التعليم «أن من حسن النظر لهم ألا يخلط بين الذكران والإناث»[٤١٨]. وقال بذلك ابن سحنون أكره للمعلم أن يعلم الجواري ويخلطهن مع الغلمان لأن ذلك فساد لهن[٤١٩] والخشية من فساد البنات لاختلاطهن بالذكور، جعلت الكثيرين يعلمنهن على حدة. وقد يرجع الانصراف عن تعليم الفتاة، إلى ما سبق أن ذكرناه من خوف من فساد البنت إذا تعلمت إلى جانب الولد، مما يؤدي في النهاية إلى الامتناع عن تعليم البنات في الكتاتيب. والسبب الثاني هو النصح بعدم تعليم البنت الكتابة والخط خشية فسادها أيضاً لقول القابسي: «وسلامتها من تعلم الخط أنجى لها» وقال الجاحظ: «لا تعلموا بناتكم الكتابة ولا ترددهن الشعر، وعلموهن القرآن ومن سورة النور»[٤٢٠].

من ثم فإن معرفة الدين هي الغاية القصوى والمطلب الأول، وتحقيقاً لهذه الغاية، وجب معرفة وتعلم القراءة والكتابة للجنسين، دون أن يكون هناك اختلاط بينهما. وهذا مستمد من حكم الشرع الذي هو مقدم على كل أمر وحكم، في هذه الحياة لقوله تعالى: **﴿وما كان لمؤمن ولا مؤمنة إذا قضى الله ورسوله أمراً أن يكون لهم الخيرة في أمرهم ومن يعص الله ورسوله فقد ضل ضلالاً مبيناً﴾**[٤٢١].

وأما رأى ابن سحنون والقابسي فمستمد من الآية الكريمة **﴿إذا سألتموهن متاعاً فأسألوهن من وراء حجاب﴾**[٤٢٢]. وإذا كانت الآية نزلت في أمهات المؤمنين، فالعبرة - كما يقول الأصوليون - لعموم اللفظ لا بخصوص السبب، وإذا كانت أمهات المؤمنين المقطوع بعفتهن وطهارتهن مأمورات بالحجاب، وعدم

---

(٤١٨) عبدالأمير شمس الدين، الفكر التربوي عند ابن سحنون والقابسي، بيروت: دار اقرأ، ١٩٨٥، ص١٠١ - ١٢٧.

(٤١٩) أحمد فؤاد الأهواني، التربية في الإسلام، مرجع سابق، ص١٠٧، ٣١٥.

(٤٢٠) الجاحظ، البيان والتبين، جـ٢، ص٢.

(٤٢١) سورة الأحزاب، آية (٣٦).

(٤٢٢) سورة الأحزاب، آية (٥٣).

الظهور أمام الأجانب، فالنساء المسلمات - بشكل عام - مأمورات بالستر وعدم الظهور من باب أولى وهذا ما يسمى بالمفهوم الأولوي عند الفقهاء.

قال تعالى: **﴿قل للمؤمنين يغضوا من أبصارهم ويحفظوا فروجهم ذلك أذكى لهم، أن الله خبير بما تصنعون، وقل للمؤمنات يغضضن من أبصارهن يحفظن فروجهن، ولا يبدين زينتهن إلا ما ظهر منها، وليضربن بخمرهن على جيوبهن ولا يبدين زينتهن إلا لبعولتهن، أو آبائهن أو آباء بعولتهن أو أبنائهن﴾**[٤٢٣].

فإذا كان الأمر في الآية الكريمة يشمل غض البصر، ووضع الخمار على الرأس، وفتحة الصدر، وعدم إبداء الزينة والمفاتن إلا للمحام افلا يدل هذا الشمول على أن المرأة المسلمة مأمورة بالستر والحشمة، والعفة وعدم الاختلاط.

وقال تعالى: **﴿يا أيها النبي قل لأزواجك وبناتك، ونساء المؤمنين يدنين عليهن من جلابيبهن، ذلك أدنى أن يعرفن، فلا يؤذين وكان الله غفوراً رحيماً﴾**[٤٢٤]، فكيف نتصور الاختلاط إذن؟ والمرأة المسلمة مأمورة بالحجاب وارتداء الجلباب.

فهذه النصوص القرآنية، والأحاديث النبوية، تحرم الاختلاط بشكل قاطع لا يحتمل الشك، في مجال التعليم أو غيره.

مما سبق تضح لنا هذه النتائج:

- إن المترددين على مجالس العلم كانوا على مستوى من النضج والوعي ما يجعلهم بعيدين عن شبه الاختلاط.
- إن الجو العام - في التعليم - هو مناخ تقوى وورع وتعلم دروس الدين الإسلامي في مجالس تدعو إلى الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر.
- إن المعلم الأول هو الرسول ﷺ والصحابة الكرام، وآل البيت الشريف.

---

(٤٢٣) سورة النور، آية (٣١).
(٤٢٤) سورة الأحزاب، آية (٥٩).

- إن الحشمة والحجاب والالتزام بقواعد الإسلام هو المظهر السائد في المعاملات في ذاك الوقت.

- إن الاستثناءات التي كانت في ذلك الوقت جاءت نتيجة ضرورة ملحة نظراً لندرة النساء المتعلمات، اللاتي ينبغي أن يقمن بدور المعلمات لتعليم الفتيات، مما دعى الرجال للقيام بهذه المهمة.

إن الله تعالى خبير بذات الصدور، وبطبيعة البشر الفطرية، فقد نهى عن الاختلاط كي يحفظنا من شرور أنفسنا. فكما أن إغواء الرجل للمرأة قائم، فإن إغواء المرأة للرجل وارد أيضاً والقرآن الكريم يحدثنا عن تجربة تعرض لها سيدنا يوسف عليه السلام، عندما كان في بيت العزيز، واجه الفتنة المغرية **﴿وراودته التي هو في بيتها عن نفسه وغلقت الأبواب وقالت هيت لك﴾**[٤٢٥]، ولولا أن عصمة الله تبارك وتعالى فأراه برهان ربه لوقع الأمر.

وما أكثر ما تطالعنا به الصحف اليومية، من انحرافات وجرائم دوافعها مرضيةو وصلت إلى حد أن تشتهي المرأة المرأة[٤٢٦]، هذا ما وصل إليه حال مجتمعنا اليوم من فساد، وفتنة، وانحرافات جاءت نتيجة عدم التمسك بأصول الدين الإسلامي الصحيح، ونظراً لوجود المتناقضات والمثيرات، والجو الخصب الذي يساعد على انتشار الرذيلة. «فلم نزيد الطين بلة» وندعو إلى الاختلاط في التعليم؟.

يجدر بنا أن نعرض دعاوى أنصار التعليم المختلط[٤٢٧]، ونرد على هذه التيارات المناهضة للإسلام، فإن بعض منهم تأثروا بحضارة الغرب وفكره، وما

---

(٤٢٥) سورة يوسف، آية (٢٣).

(٤٢٦) جريدة الأهرام، في ١٩٨٦/٥/١٢، انظر ملحق رقم (٣).

(٤٢٧) سلامة موسى، الشخصية الناجعة، ط٣، القاهرة: مطبعة الخانجي ١٩٥٣، ص٤٠ - ٤١، ص٦٢ - ٦٥.

نوال السعداوي، المرأة والجنس، ط٤، بيروت: المؤسسة العربية للدراسات والنشر، ١٩٧٩، ص١١٢ - ١١٣.

ينتج عنها من أسلوب حياة، وعادات، وتقاليد، فيعجبون بمظاهر هذه الحياة التي انحدرت فيها القيم والتماسك الأسري، ولقد ظنوا خطأ في الأمور الآتية:

- إن التعليم المختلط يخلق الجو السليم لنمو علاقات الحب والزواج في المستقبل[(٤٢٨)].
- من الناحية التربوية من الخطأ أن يكون تركيب المدرسة مختلفاً عن تركيب الأسرة.
- إن علم النفس التربوي يعتبر أن التشويق من أصعب مشاكل المدرسة ويرى أن جمع الجنسين سوياً، من أحسن الأسباب لتأدية هذا الغرض حيث يرغب كل طرف الظهور بمظهر المجد المحبوب داخل الفصل مما ينتج عنه منافسة لا شعورية محصلتها النهائية تحسين المستوى التعليمي للطلاب.
- إن الاختلاط له دور كبير في التكيف الاجتماعي، وأنه يمنع الانحرافات الشاذة (كالعادة السرية)[(٤٢٩)]، والعلاقات المثلية.

كما يدعي البعض أن شذوذ أبي نواس يرجع لحالة المجتمع الإسلامي الذي يحرم الاختلاط، وتصل دعواهم إلى الفجور، بقولهم أن من أسباب عدم الاختلاط يترتب عليه مشكلات منها الخوف من الحمل غير الشرعي بسبب الممارسات الغير شرعية[(٤٣٠)].

وقولهم بأن عدم الاختلاط نتج عنه حرمان للجنسين من لذة الاجتماع وحلاوة اللقاء التي يجدها كل منهما في سكونه للآخر، والتي توجد شعوراً يستتبع كثيراً من الآداب الاجتماعية، وحسن المعاملة، ودماثة الطباع.

---

(٤٢٨) علي نوح «التعليم المختلط من خلال رؤية تربوية» مجلة الوحدة الرباط، المغرب، العدد ١٤ نوفمبر ١٩٨٥، ص٦٥.

(٤٢٩) سلامة موسى، مرجع سابق، ص٤٠.

(٤٣٠) علي نوح، مرجع سابق، ص٦٦.

ويقولون أن المباعدة بين الجنسين ستجعل كلا منهما مشوقاً إلى الآخر مما يستتبع معه كثيراً من العقد النفسية والكبت، وأن الاتصال بينهما يحل هذه العقد أو يقلل منها، ويجعلها أمراً عادياً وأحب شيء إلى الإنسان ما منعا هكذا يقولون بكل انحلال.

ولكن....

نحن لا نسلم بما ذكر البعض عن مميزات الاختلاط، فإن ما يعقب لذة الاجتماع وحلاوة اللقاء، هو ضياع الأعراض، وفساد النفوس، وما يستلزمه الاختلاط من طراوة في الأخلاق ولين في الرجولة لا يقف عند حد الرقة، بل قد يتجاوزه إلى حد الخنوثة، والرخاوة.

إن الآثار السيئة للاختلاط تزيد على ما ينتظر منه من فوائد، وإذا تعارضت المصلحة والمفسدة، فضرب المفسدة أولى، ولاسيما إذا كانت المصلحة لا تعد شيئاً بجانب هذا الفساد.

وأنه غير صحيح بأن المباعدة بين الجنسين يزيد ميل كل منهما إلى الآخر، وإنما الاختلاط يزيد قوة الميل هذه، ففي الأمثال الدارجة يقولون «أطعم مطعوم، ولا تطعم محروم» حيث الطعام يقوي شهوة النهم والرجل يعيش مع امرأته دهراً، ويجد الميل إليها يتجدد في نفسه فما باله لا تكون صلته مذهبة لميله إليها، والمرأة التي تخالط الرجال تتفنن في أداء ضروب زينتها، ولا يرضيها إلا أن تثير في نفوسهم الإعجاب بها، وهذا له أثر اقتصادي من أسوأ الآثار الجانبية التي يعقبها الاختلاط.

وما قيل أن الكبت هو سبب المباعدة بين الجنسين والاختلاط يزيل الكبت، ففي حقيقة الأمر أن الاختلاط لايزيل الكبت وعدم الاختلاط لا يسببه. الكبت عالجه الإسلام بالزواج الذي يسر على الناس أمره، وعُقد الكبت ومفاسد الاختلاط إنما هي أثر الحياة الغربية المعقدة، وما يحدث في مجتمعنا هو بعيد عما دعا إليه الإسلام، وإنما هو مجتمع مختلط الأفكار والعادات، مضطرب ومتناقض، ولذلك تكثر فيه العقد، إذ لا يستطيع الشباب أن يتزوج نتيجة الحياة المرهقة غير الإسلامية[٤٣١].

---

(٤٣١) الأهرام في ٤/٦/١٩٨٥ - انظر ملحق رقم (٣).

أما عن استشهاد البعض بوقائع تاريخية نادرة، يتخذونها أمثلة على الانحراف في المجتمع الإسلامي نتيجة عدم الاختلاط فيه، ويرجعون الشذوذ والانحراف الجنسي - أمثال أبو نواس - لهذا السبب، فإن أي إنسان منصف يدرك أن هذا نتيجة عوامل متعددة، وأنه لا يصور حقيقة المجتمع الإسلامي الزاهر، الذي امتدت حضارته ومدنيته وتراثه على ربوع العالم. والمجتمع المثالي - بالمعنى الفلسفي - لا يوجد، وأي مجتمع لابد أن يكون فيه إساءة في التطبيق وانحراف في الخلق، والعبرة بالشرع المطبق والعرف السائد، والإجماع العام. والشذوذ لا يحمل على الإسلام وعلى أحكامه، وإنما وزره على من عمل به، والقياس الشمولي والتعميم الكاسح خطأ في التصور.

وعندما ذكر سلامة موسى شذوذ أبي نواس قال: «لو أن أبا نواس كان يعيش في مجتمع مختلط فيه الرجال والنساء، ولو أنه كان قد تعلم الرقص لما كان قد وقع واستسلم لشهواته الشاذة»(٤٣٢). لقد جمع سلامة موسى كثيراً من المتناقضات في تلك العبارة، فإذا كان أبو نواس شخصية شاذة فمعنى ذلك أنه مخالف في تكوينه للمجتمع الذي عاش فيه وأنه لا يشبه الملايين الذين عاشوا في ذلك المجتمع، وإذا كانت آفة المجتمع العربي قلة الرقص فمن اللازم أن يتشابه أبو نواس وملايين الخلق في هذه الآفة العامة... لعل سلامة موسى يعلم أن مجتمعات الغرب العصرية لا تشكو من قلة الرقص بل لعلها تشكو إفراطه وتهافت الشبان والشابات عليه، فلماذا أصيب أربعة في المائة بالشذوذ الجنسي مدى الحياة عدا المصابين به في أطوار دون أطوار؟ ومن الأطباء النفسانيين من يرتفع بالنسبة إلى أحد عشر في المائة، أو يزعم مع كبيرهم «فرويد» أنها أخطر من ذلك(٤٣٣).

وبعد فما هو خطب «أوسكار ويلد» إن كان ذلك خطب أبي نواس؟. أن «أوسكار ويلد» لم يلده مجتمع كمجتمع أبي نواس بل ولد في عصر الرقص

---

(٤٣٢) سلامة موسى، المرجع السابق، ص٤٣ - ٦٤.

(٤٣٣) عباس محمود العقاد، يوميات، الجزء الثاني، القاهرة: دار المعارف ١٩٦٤، ص١٨٩. أيضاً: محمد عبدالحكيم خيال، الاختلاط بين الجنسين في نظر الإسلام، القاهرة: مختار الدعوة، ١٩٨٣، ص ٦٧ - ٧٨.

والاختلاط، ونشأ في بيئة الترف وتزوج من بيئته وولد له أبناء. فلماذا ينفرد المجتمع الإسلامي العربي بالآفة لأنه محروم من الرقص والاختلاط بين الجنسين؟ فلا ذنب للمجتمع الإسلامي ولا عصمة للمجتمعات الأوربية أو الأمريكية التي تمتلئ بالمراقص ويختلط فيها الجنسان ولا معنى للشذوذ بقلة الرقص أو قلة الاختلاط.

والادعاء بأن الاختلاط يؤدي إلى نوع من التكيف الاجتماعي، ورفع مستوى المعيشة، أو يهذب الأخلاق. فإنها مفاهيم خاطئة: حيث أن الأخلاق تنبثق عن عقيدة الإنسان وفكره، وعقيدته وفكره يكونان مفهوم الإنسان عن الحياة، ويلزمانه بالأخلاق الإسلامية، ويحددان سلوكه تبعاً لها فالتهذيب إنما ينشأ من عقيدة الإنسان ونظرته للحياة. أما ما قيل عن مشاركة المرأة الرجل في العمل يؤدي إلى رفع مستوى المعيشة. فإن هذا لا ينتج عن الاختلاط، وإنما ينتج عن عمل المرأة، كأن تعمل طبيعة أو معلمة، وليس المستوى المادي وحده هو الذي يرتفع بالأسرة.

فالمستوى الثقافي، وتوفير الحياة الهادئة، وتربية الأولاد، ورعايتهم وغير ذلك هو الذي يرتفع بالأسرة والمجتمع، وإذا توفرت المرأة على رعاية شئون البيت والأولاد وتفرغ الرجل للعمل، كان ذلك أجدى في إيجاد الأسرة المثالية[٤٣٤].

إن هدف دعاة الاختلاط هو إشاعة الميوعة والانحلال في كل ناحية من نواحي المجتمع المسلم، فالمرأة عند هؤلاء هي أول الأهداف، يقول أحد رجال الغرب «كأس وغانية تفعلان في تحطيم الأمة المحمدية أكثر مما يفعله ألف مدفع. فأغرقوها في حب المادة والشهوات»[٤٣٥].

كما جاء في بروتوكولات حكماء صهيون «يجب أن نعمل لتنهار الأخلاق في كل مكان فتسهل سيطرتنا، أن «فرويد» (اليهودي) سيظل يعرض العلاقات

---

(٤٣٤) عبدالعزيز الخياط، مرجع سابق، ص١٧٣.
(٤٣٥) عبدالله ناصح علوان، مرجع سابق، جـ١، ص٢٨٧.

الجنسية في ضوء الشمس لكي لا يبقى في نظر الشباب شيء مقدس ويصبح همه الأكبر هو إرواء غريزته الجنسية، وعندئذ تنهار أخلاقه»[٤٣٦].

فالذين يدعون إلى الاختلاط في بلاد الإسلام ويريدون أن يكون شائعاً مطبقاً في سائر حياتنا الاجتماعية، ما هم في الحقيقة إلا أداة دعاية لمخططات أعداء الإسلام، وأصحاب المذاهب الإلحادية، من حيث يعلمون أولا يعلمون.

فما على المربيين والمسئولين، إلا أن يجنبوا الإناث عن الذكور في التعليم وغير التعليم، حتى ينشأ البنات والنبون على الفضيلة ويسلم المجتمع من المفاسد والانحلال. ويتحقق للشباب والشابات كمال دينهم وحسن أخلاقهم ويصبحوا أسوياء نفسياً، واجتماعية، وعقلياً.

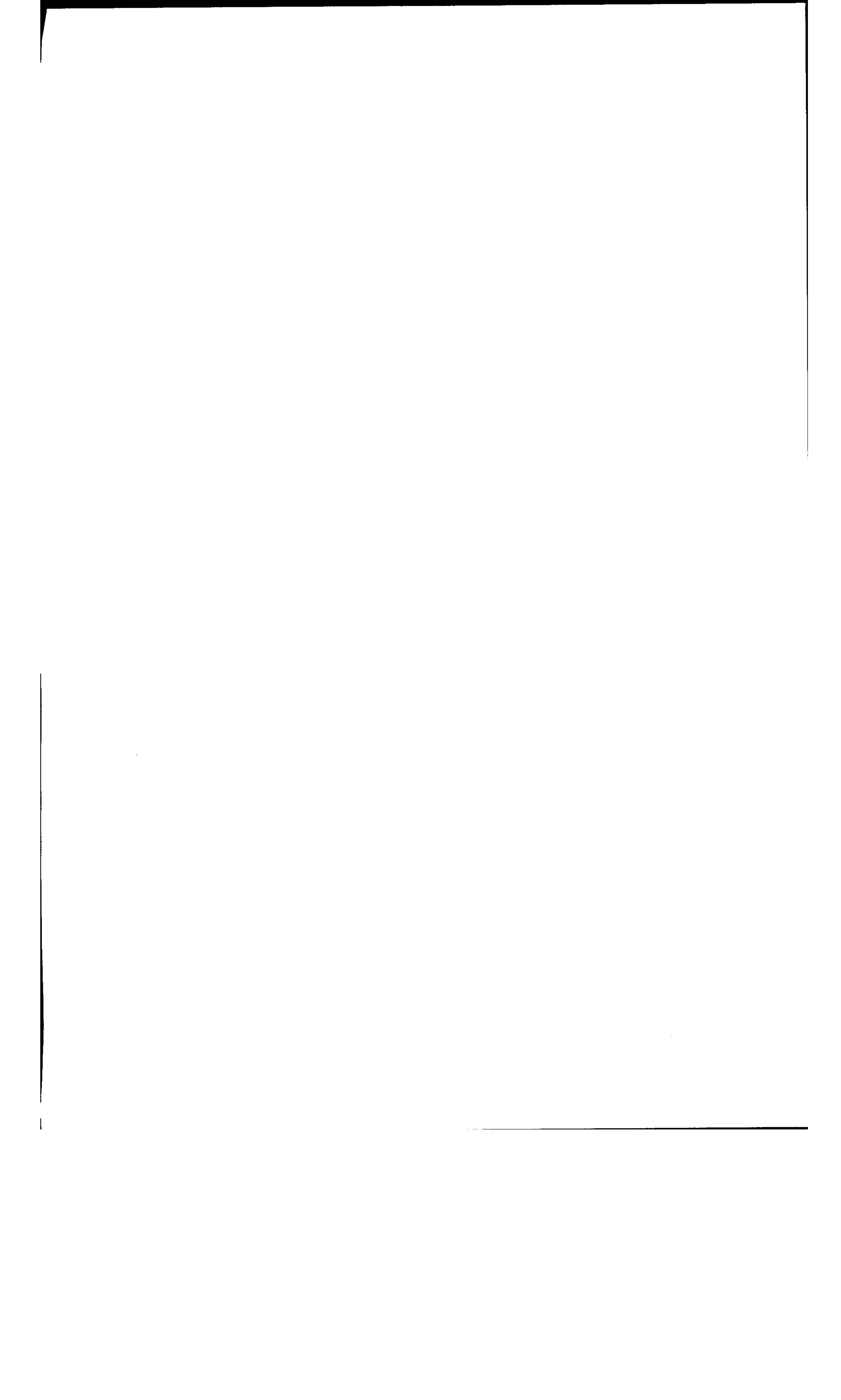
---

(٤٣٦) برتوكولات حكمات صهيون، طرابلس، ليبيا، ١٩٦٩.

الفصل العاشر

التربية عند علماء المسلمين

- الغزالي
- ابن حزم



الفصل العاشر
آراء تربوية للعلماء المسلمين

١ - أبو حامد الغزالي
(١٠٥٨ - ١١١١م)

لقد تناول الغزالي شئون التربية في عدد من مؤلفاته، وأهم آرائه في هذه الناحية، جاءت في كتاب «فاتحة العلوم» وكتاب «أيها الولد» وكتاب «إحياء علوم الدين»، والدارس لما كتب الغزالي عن التربية يجد أنه وضع نظاماً تربوياً كاملاً، ولا غرابة في هذا الشأن فإن التربية نتيجة لاجتهادات فكرية، تتعلق بالطبيعة الإنسانية والعملية الأخلاقية للفرد.

لقد رسم الغزالي هدفه التربوي وفقاً لنظرته للحياة، وما فيها من قيم، أي وفقاً لفلسفته، ثم وضع المنهج الذي ارتأه مناسباً لهدفه وغرضه من التربية، فصنف العلوم وقسمها، وأعطاها رتب،وبين فوائدها للمتعلم، ولما كان الإرشاد الديني والتهذيب الخلقي من أهم غاياته ومقاصده، فقد اهتم ببيان الطريقة السليمة للتربية الدينية، ولتهذيب الأخلاق وتطهير النفوس، مبتغياً من وراء ذلك تكوين أفراد يمتازون بالفضيلة، والتقوى، وبهذا تعم الفضيلة في المجتمع.

ولما كان العقل البشري هو الآلة التي تستخدم في تحصيل العلم فقد أعطاه الغزالي قيمة عليا، وخصه بالدراسة، كما خص طبيعة الإنسان وقواه الفطرة بالدراسة أيضاً فكتب عن غرائز الإنسان وعن الفروق الفردية بين البشر، من حيث قدرة العقل، ودرجة الذكاء، وكلها أمور وثيقة الصلة بشئون التربية.

العلم وأهميته وهدفه:

إن ما يسترعي الانتباه في كتابات الغزالي هو شدة اهتمامه بالعلم والتعليم وقوة عقيدته في أن التعليم الصحيح هو السبيل إلى القرب من الله، وسعادة الدنيا والآخرة، ورفع الغزالي مكانة المعلم، ووضع ثقته في المعلم الصالح الذي اعتبره خير مرشد ومهذب.

ويكتب الغزالي في الجزء الأول من إحياء علوم الدين، بيان فضل العلم والتعليم، فيصف رفعة مكانة أهل العلم والعلماء مستشدها بكلام الله عز وجل، وشهادة الأنبياء المرسلين وبأقوال الحكماء.

وبديهي فإن فلسفة الغزالي ونظرته للحياة بصفة عامة، جعلته يفكر في نظام تربوي معين، ومحدد بهدف واضح، ويتضح من دراسة ما كتبه الغزالي عن التعليم والتهذيب أنه كان يهدف إلى غايتين هما: الكمال الإنساني، الذي غايته التقرب من الله. ثم الكمال الإنساني الذي غايته سعادة الدنيا، وسعادة الآخرة، فأراد أن يعلم الناس حتى يبلغهم الأهداف التي جعلها غايته ومقصده.

وتمتاز التربية الإسلامية على وجه العموم بطابع ديني خلقي يظهر واضحاً في أهدافها ووسائلها، مع عدم إهمال الشئون الدنيوية ويتفق رأي الغزالي في التربية عامة مع الاتجاهات التربوية الإسلامية. كذلك لم ينس الغزالي شئون الدنيا، فأعد عدتها في التربية، ولكنه اعتبر الإعداد لشئون الدنيا، والسعادة الدنيوية إنما يوصلان إلى سعادة الحياة الآخرة التي اعتبرها هي الأفضل والأبقى، فيقول: «فالدنيا مزرعة الآخرة، وهي الآلة الموصلة إلى الله عز وجل، لمن اتخذها آلة ومنزلاً لا لمن يتخذها مستقراً ووطناً». على أننا نرى أن الغزالي يدعو إلى طلب العلم لذاته، لما له من مزايا ومحاسن فكان يرى أن «العلم فضيلة في ذاته وعلى الإطلاق» ولذلك اعتبر تحصيل العلم هدفاً تربوياً لما للعلم من قيمة ولما يجد الإنسان فيه لذة ومتعة.

طريقة التدريس:

لم يضع الغزالي طريقة محددة للتدريس في كتاباته عن التربية إلا في حالة تدريس الدين، فقد نص على طريقة خاصة لتعليم الصغار الدين نعرضها فيما يلي:

اهتم الغزالي بتربية النشء أولاً بتهذيب القلب والمعرفة، وتهذيب النفس بالعبادة، ومعرفة الله والتقرب منه بالعبادة وهذا يأتي عن طريق تعلم أصول الدين وغرسه في نفوس الصغار، فيرى الغزالي أن التربية الدينية يجب أن تبدأ في سن مبكر، ففي هذا السن يكون الصبي مستعداً لقبول العقائد الدينية بمجرد الإيمان بها، ولا يطلب عليها برهاناً أو إثباتاً، وأن تعليمه الدين يبدأ أولاً بحفظ قواعده وأصوله، بعد ذلك يكشف له المعلم معانيه ثم يوقن به ويصدقه. أي أن غرس الدين في نفس الصبي يجب أن يبدأ بالتلقين والتقليد، غير أن ذلك يعتبر ناقصاً فلابد أن يتبع ذلك خطوات تالية بالتدريج كلما شب الصبي، ذلك لأن أرسخ الإيمان ما كان مبنياً على الاعتقاد المدعم بالبراهين، وما كان دون ذلك فإنه ضعيف راهن، يقول الغزالي «ينبغي أن يقدم إلى الصبي في أول نشأته القرآن ليحفظه حفظاً، ثم لايزال ينكشف له معناه في كبره شيئاً فشيئاً، فابتداؤه الحفظ، ثم الفهم، ثم الاعتقاد، والإيقان والتصديق به. .». فبين الغزالي بهذا الأسلوب الذي يستعمله المعلم في إقامة الأدلة والبراهين لتدعيم حقائق الدين عندما يكبر الصبي ويثبت مبادئه في نفس المتعلم، وهذه الطريقة ليست مبنية على المناقشة أو الجدل فإن الجدل يفسد أكثر مما يفيد، وقد يسبب ارتباك المتعلم والتباس الأمر عليه، بل الطريقة أساسها تكرار تلاوة القرآن والتفسير والحديث وممارسة العبادات.

وقد شبه الغزالي عملية التلقين ببذر البذور في التربة لزراعتها، وشبه الاعتقاد عن طريق البرهان بعملية السقي التربية، فينمو البذر ويترعرع «ويتفتح شجرة طيبة راسخة أصلها ثابت وفروعها في السماء».

التربية الخلقية:

كان الغزالي يؤمن بما يمكن أن تؤديه التربية الخلقية من تعديل للطباع،

وتهذيب الأخلاق ووضح أن عملية التربية ما هي إلا تفاعل بين الفطرة والبيئة. وانتقد أصحاب الرأي القائل بأن طبيعة الإنسان لا يمكن تغييرها فلا يمكن أن تجعل الطويل قصيراً ولا الذميم جميلاً، لكن الغزالي رأى أنه لو كان تغيير طباع البشر غير ممكن لأصبح النصح والإرشاد عديمي الجدوى، بل لأصبحت التربية عموماً غير ذات شأن فيقول: «لو كانت الأخلاق لا تقبل التغيير لبطلت الوصايا والمواعظ والتأديبات».

ولما كان من الممكن تغيير طباع الحيوان بالتدريب والتهذيب، فيصبح الحيوان المفترس مستأنساً، ويدرب على طباع معينة، فإن تغيير طباع الإنسان أمر ممكن وميسور.

ويقسم الغزالي الموجودات إلى نوعين، نوع خلق كاملاً ولا سبيل إلى تغييره أو تعديله مثل الكواكب وأعضاء البدن. ونوع خلق ناقصاً ويمكن تكميله أو تعديله مثل طباع الإنسان، ويبين الغزالي أن هذا التعديل لا يعني تغيير طباع الإنسان تغييراً كاملاً، أو القضاء على بعضها وإبادتها، فلو حاولنا قمع النزعات الفطرية في الإنسان لما أمكننا ذلك، ولأصبنا بالفشل، فالغزالي يطالب بتهذيب الفطرة وتعديل الغرائز، يرى أن كبت هذه الغرائز والنزعات الفطرية أمر غير ممكن ومناف لطبيعة الأشياء، ويرى أيضاً أن بعض الغرائز سهل التعديل وبعضها صعب.

ويقسم الغزالي الأفراد إلى أربعة أنواع من حيث قابليتهم للتهذيب:

١ - شخص جاهل، «المغفل الذي لا يميز بين الحق والباطل، والجميل والقبيح، بل وبقي كما فطر عليه خالياً من جميع المعتقدات وهذا النوع يكون علاج خلقه أمراً ميسوراً، لا صعوبة فيه، ذلك بالوعظ والإرشاد من جانب المؤدب، وبالعزيمة الصادقة من جانب المتعلم نفسه.

٢ - الجاهل الضال، الذي يعرف ما هو قبيح ومذموم لكنه لم يألف أو يتعود العمل الصالح بل تبع شهواته وأعرض عن الخير، يرى الغزالي أن هذا النوع صعب تهذيبه عن النوع السابق ولكن ممكن أيضاً إصلاحه.

٣ - الجاهل الضال الفاسق، الذي يعتقد أن سوء الخلق هو الأمر المستحسن المفضل وأن ممارسة الخصال الذميمة والاعتياد عليها هو الصواب بعينه. مثل هذا النوع يندر إمكان تهذيبه أو إصلاح حاله.

٤ - الجاهل الضال الفاسق الشرير، الذي يرى الفضيلة في كثرة الشرور ويتباهى برذائله، هذا النوع من الأشخاص لا يمكن إصلاحه أبداً.

ويقول الغزالي أن المربي يغير مطالب النفس بقمع غرائز الصبي قمعاً باتاً، واستئصالها والقضاء عليها لأن هذا أمر غير ممكن وغير مستحسن فهو يخالف طبيعة البشر، ذلك لأن الغرائز الفطرية إنما خلقت في الإنسان لتأدية وظائف خاصة لا يستغني عنها الإنسان في حياته. كل ما يطلبه الغزالي من المربي إنما هو تكييف تلك النزعات وتهذيبها بحيث تصبح وسطاً بين الإفراط والتفريط.

واضح أن الغزالي اهتم بتهذيب أخلاق الصبي اهتماماً بالغاً وكتب كثيراً في هذا فقد شبه النفس البشرية أو القلب بجسم الإنسان فإن كان الجسم صحيحاً متناسق الأعضاء كان سليماً من الأمراض، أما إذا مرض عضو اختل الجسم وأصبح سقيماً. كذلك الاعتدال في الأخلاق والصفات دليل على صحة النفس.

يرى الغزالي أن الطفل يولد «معتدلاً صحيح الفطرة» وأن أبويه يعطيانه دينهما، كما يتطبع الطفل بالطباع الرديئة ويتعلم الرذائل من بيئته التي يعيش فيها، ومن الطريقة التي يعامل بها، ومن العادات التي يتعود عليها، ويؤكد الغزالي أن علاج الأبدان يحتاج إلى طبيب عالم بطبيعتها وبأنواع أمراضها وبوسائل علاج هذه الأمراض وكذلك علاج النفوس وتهذيب الأخلاق يحتاج إلى مربي عالم بطبيعة النفس البشرية ونقائصها وبوسائل إصلاحها وتهذيبها، كما يتسبب جهل الطبيب في إتلاف صحة المريض، فإن جهل المعلم أو المربي يتسبب أيضاً في إفساد خلق المتعلم فإن لكل داء دواء ووسيلة للعلاج مؤدية للشفاء.

ويطيل الغزالي في شرح كيفية التغلب على الرذائل التي تشوه خلق الصبي كما يبين طريقة علاج كل رذيلة فيقول: «إذا رأى شره الطعام غالباً عليه، فإلزمه الصوم وتقليل الطعام..» وهكذا.

يستمر الغزالي في وصف عيوب الخلق وطرق علاجها ونلاحظ أن إصلاحها إنما مبني على المنع عن المرغوب فيه، وترويض الصبي على المنع وتكبد الصعاب حتى يتعود على ضبط النفس والتحكم فيها وفي شهوتها.

ويطيل الغزالي في وصف الطريقة المثلى لتهذيب خلق الصبي ويرى أن تهذيب الأب لإبنه من أخطر مهامه وأعظم واجباته وأن تقصير الأب في القيام بهذه المهمة يعتبر إهمال في أخطر واجب كلفته به الطبيعة وأمره به الدين.

وبدراسة تفاصيل طرق تهذيب الوالد لولده كما يصفها الغزالي تبين نزعة الغزالي نحو التخلص من الخصال الدنيوية كالتزين والتدليل والتمسك بالخصال التي تغلب عليها الناحية الدينية الصوفية، كالزهد، والقناعة والاستحياء والتواضع.

ويؤكد الغزالي على المربي أن يراعي التوسط والاعتدال في تهذيب خلق الصبي، وهكذا يعود الغزالي إلى فكرته الأولى في محاولة تعديل السلوك حتى يصبح وسطاً بين الطرفين المتناقضين، وعلى أية حال فإن الغزالي يميل أكثر إلى استعمال طريقة القمع وضبط النفس والتعود على التقشف كوسيلة لتهذيب الخلق وتحسين السلوك.

وقد نصح الغزالي بأن يبعد الصبي عن قرناء السوء كوسيلة لتهذيبه كما نصح بعدم تعويده على التدليل والتنعم، أو الاستمتاع بكل ما يرفه عن النفس أو يشعر باللذة، ونصح أيضاً بألا يستعمل في حضانته وإرضاعه إلا أمرأة صالحة متدينة تأكل الحلال، فإن اللبن الحاصل من الحرام لا بركة فيه.

ومن الطرق التي يراها الغزالي مؤدية إلى إبعاد الصبي عن العبث والمجون، شغل أوقات الفراغ، وأحسن الوسائل لشغل هذه الأوقات في نظره، هي تعويد الصبي القراءة خصوصاً «قراءة القرآن وأحاديث الأخيار وحكايات الأبرار..» وينصح بمنع الصبي من قراءة الأدب المثير محافظة عليه من الفساد.

من ناحية الثواب والعقاب، يرى الغزالي أنه يجب تكريم الصبي ومدحه على ما يأتي من أعمال حسنة وما يتحلى به من خلق حميد، كما تجب مجازاته جزاء طيباً

ما أمكن على كل هذا، ومدحه أمام ذوي الشأن تشجيعاً له. لكنه إذا أتى أمراً مذموماً على خلاف عادته، فيحسن التغافل عنه، خصوصاً إذا لوحظ حياء الصبي ومحاولته تغطية ما فعل، فإن مكاشفته بالمعرفة قد تزيده جسارة وجرأة، فلا يصبح يخشى تكرار فعلته المذمومة، وقد يعاود تكرارها فتصبح عادته. أما إذا تعود الصبي ارتكاب الأخطاء الخلقية أو إتيان المخالفات، فينبغي أن يعاتب سراً ويحذر من العودة لمثل هذه الأخطاء، وإلا كُشف سره أمام الناس، وينصح بعد التمادي في العقاب والتأنيب ذلك لأن الصبي سوف يهون عليه سماع الملامة، وركوب القبائح، ويسقط وقع الكلام من قلبه، فليكن الأب حافظاً هيبته في الكلام معه فلا يوبخه إلا أحياناً، والأم تخوفه بالأب وتزجره أحياناً.

ويرى الغزالي أن من الأمور غير المستحسنة أن ينشأ الصبي على التدليل والتنعم والتراخي والكسل، والتساهل في التعامل مع الناس من حيث رفع الكلفة بينه وبينهم، هذه التنشئة كفيلة بإفساد خلقه، ويقول: «ينبغي أن يمنع من النوم نهاراً فإنه يورث الكسل، ولا ما يمنع منه ليلاً ولكن يمنع الفرش الواطئة حتى تتصلب أعضاؤه، فلا يصير على التنعم، بل يعود الخشونة في المفرش والملبس والمطعم.. ويعود في بعض النهار المشي والحركة والرياضة حتى لا يغلب عليه الكسل».

ويقول أيضاً: «ينبغي أن يعود ألا يبصق في مجلسه ولا يتمخط ولا يتثائب بحضرة غيره، ولا يستدبر غيره، ولا يضع رجلاً على رجل، ولا يضع كفه تحت ذقنه.. فإن ذلك دليل الكسل، يعلم كيفية الجلوس ويمنع من كثرة الكلام.. وأن يحسن الاستماع مهما تكلم غيره ممن هو أكبر منه سناً، وأن يقوم لمن فوقه ويوسع له المكان.. ويمنع من لغو الكلام».

ويؤكد الغزالي على طريقة تعليم الدين وممارسته للعبادات فيقول: «ينبغي أن لا يسامح في ترك الطهارة والصلاة ويؤمر بالصوم في بعض أيام رمضان، ويعلم كل ما يحتاج إليه من علوم الشرع.. ويخوف من الخيانة والكذب والفحش».

وينبه الغزالي الوالد والمربي إلى أهمية اللعب للصغير ويوضح ما للعب من قيمة كأداة تساعد على تربية الصغير وتعليمه كوسيلة يعبر بها الصغير عن فطرته،

ومتنفس للصغير لما قد يتراكم عليه أثناء الدرس، فيقول: «ينبغي أن يؤذن له بعد الانصراف من الكتاب أن يلعب لعباً جميلاً يستريح إليه من تعب المكتب، بحيث لا يتعب من اللعب، فإن منع الصبي من اللعب بإرهاقه بالتعلم الدائم فإنه يميت قلبه ويبطل ذكاءه».

المعلم في رأي الغزالي:

يصف الغزالي كلا من المعلم والتعلم المثاليين في نظره، والطريقة المثلى التي يجب أن يعامل بها المعلم تلميذه في تعليمه أو في علاقته به من النواحي الاجتماعية والعاطفية. ونرى أن الغزالي يتفق مع المربيين الحديثين الذين يعلقون أهمية كبيرة على صلة المعلم بالمتعلم بحيث أن نجاح العملية التربوية يترتب إلى حد كبير على علاقة العطف والمودة التي يجب أن تربط بين المعلم وتلميذه.

وقد رأى الغزالي أن المدرس الكامل العقل، الحميد الخلق، الخليق بأن يعهد إليه تعليم النشء إنما يجب أن يتحلى بصفات خاصة أو بوظائف لا غنى له عنها:

١ - أهم صفة يتصف بها المعلم هي الشفقة والرحمة، ذلك لأن شعور المتعلم بعطف معلمه عليه، حسن معاملته له، يكسبان المتعلم الثقة بالنفس، ويشعرانه بالاطمئنان إلى معلمه فيساعده هذا الشعور على تحصيل العلم بسهولة، وينصح الغزالي المعلم بأن يكون بمثابة الأب للمتعلم.

٢ - يرى الغزالي أن طلب الأجر على التعليم أمر غير مقبول أو مستساغاً، فرأي الغزالي ألا يطلب المعلم أجراً لقاء القيام بمهنة التعليم، ويحقر الغزالي فكرة تقاضي الأجر من المتعلم فيقول: «فمن طلب بالعلم المال كان كمن مسح أسفل مداسه بوجهه لينظفه؛ فيجعل المخدوم خادماً، والخادم مخدوماً» فهو يرى ألا ينتظر المعلم حمداً أو شكراً أو جزاء من تلاميذه، ذلك لأنه يؤدي فرضاً عليه.

٣ - يجب أن يكون المعلم مرشداً أميناً صادقاً لتلميذه، فلا يدعه يبدأ دراسة أعلى قبل أن يتأكد من أنه استوفى الدراسة التي قبلها، ولا يترك المعلم فرصة تفوت بغير تنبيه المتعلم إلى أن الغرض من التعلم هو التقرب من

الله عز وجل، وليس المباهاة وطلب الرفعة والجاه، والتظاهر بالعلم، والتمادي في التنافس والمجادلات، والتهافت على الكسب واحتراف الأعمال.

٤ - إن التشهير بأخطاء الصغار من شأنه أن يثيرهم، وأن يشعرهم بالخطأ الجسيم فيلجأون إلى التحدي دفاعاً عن النفس، لذلك نصح الغزالي أن يتجنب المعلم استعمال القسوة في التهذيب وأن يكون إرشاده للمتعلم بطريق الشفقة لا بطريق التأنيب.

٥ - على المعلم أن يعظم من شأن العلوم التي ليست من اختصاصه، وألا يقبحها أو يقلل من قيمتها على حساب تمجيد علمه. وأن من واجب المعلم تشجيع المتعلم على الحصول على العلم على يد معلمين آخرين دون تحيز لمعلم دون آخر.

٦ - لقد نادى الغزالي بمبدأ «الفروق الفردية»، وإن لم يكن قد ذكر نفس الألفاظ التي يستخدمه علماء النفس الحاليين، وأشار بالفروق بين التلاميذ واختلاف قدراتهم فيقول «يقتصر بالمتعلم على قدر فهمه فلا يلقى إليه ما لا يبلغه عقله، فينفره أو يحبط عليه عقله».

٧ - يرى الغزالي أهمية دراسة المعلم لنفسية المتعلم فيعرف كيف يعامله بحيث يبعد عنه الشك والقلق، فقال أن من دواعي إثارة شك المتعلم في معلمه، أن يشعر بأن معلمه يبخل عليه بالعلم ولا يعطيه حقه منه، وخاصة إذا كان المتعلم على جانب من الغرور «في دور المراهقة»، وأوصى الغزالي أن يقدم المعلم لتلميذه القاصر العلوم البسيطة التي تناسب سنه. كذلك نصح بعدم إرباك فكر المتعلم وذلك بتعليمه النظريات المتعارضة والآراء المضادة وخصوصاً في علوم الدين، فيحار المتعلم في أمره لاسيما إذا كان محدود الذكاء، ورأى الغزالي أن أفضل الأمور هو الاكتفاء بترك المتعلم وعادته الموروثة مع عدم التعرض للمذاهب الدينية المختلفة التي قد تسبب في بلبلة فكره. ويكتفى مع أمثال هذا المتعلم بتعليمه مبادئ الدين وتوجيهه نحو الصدق والأمانة.

٨ - نصح المعلم بألا ينادي بمبدأ ويأتي أفعالاً تناقض هذا المبدأ، ولا يرتضي المعلم لنفسه من الأعمال ما ينهى عنها تلاميذه، وإلا فإن االمعلم سوف يفقد هيبته وقدرته على قيادة تلاميذه، من ثم نرى أن الغزالي كان حريصاً على أن يبين أن التمسك بالمبادئ والعمل على تحقيقها يجب أن يكون من صفات المعلم المثالي، كقدوة حسنة أمام تلاميذه.

المتعلم في رأي الغزالي:

الصفات التي يراها الغزالي جديرة بالمتعلم فهي عشرة وهي ضرورية لجعله أهلاً للعلم ولضمان استفادته من التعلم، ولبلوغه الهدف الذي ينشده كل متعلم من وراء العلم. أما هذه الصفات التي يسميها الغزالي بالوظائف فهي:

- أولى صفات المتعلم «طهارة النفس عن رذائل الأخلاق ومذموم الأوصاف فكما تصح الصلاة إلا بالطهارة الظاهرية كذلك لا يصح تحصيل العلم إلا بطهر الباطن وتنقية القلب من الخبث والرذيلة.
هذا يتفق مع نظرة الغزالي إلى التعلم كنوع من العبادة إذ أن الغرض منه التقرب إلى الله عز وجل.

- يرى الغزالي أن التفرغ لتلقي العلم من الأمور المرغوب فيها في كل وقت وتحت أي ظروف، فهو يرى أن يبتعد المتعلم عن أمور الدنيا ويقلل من تعلقه بها، فإن التعلق بالدنيا وشئونها يلهيانه عن طلب العلم.

- يؤكد الغزالي على أهم صفة للمتعلم وهي التواضع، فينصح بألا يتعاظم المتعلم على أستاذه، أو يتكبر على علمه، بل ويلقي لأستاذه زمام أمره، ويذعن لنصائحه وإرشاداته إذعان المريض الجاهل للطبيب العالم، واعتبر الغزالي خدمة المتعلم لأستاذه شرف عظيم يجب أن يسعى المتعلم للحصول عليه.

- نصح الغزالي أن يحترس المتعلم من الإصغاء إلى مختلف المذاهب أو يتدخل في جدل أو مناظرة مع العلماء وهو لايزال ناقص التعلم حتى

لا يتزعزع فكره، بل يجب على المتعلم أن يدرس أولاً ويتأكد من المذهب الصحيح الذي يرضى عنه أستاذه ويتقنه، حتى يمكنه بعد ذلك من أن يشترك في الجدل والمناظرة ويعترض على المذاهب المضادة.

- ينبغي ألا يتقاعس المتعلم عن دراسة أي علم من العلوم المحمودة، سواء كانت دينية أم دنيوية بقدر يمكنه من معرفة أغراضها وما تبحث فيه فالمعرفة المتعددة النواحي أفضل من المعرفة المحدودة.
- رأى الغزالي أن التدرج في الدراسة من الامور الضرورية، فيجب على المتعلم ألا يخوض في فن من فنون العلم دفعة واحدة بل يراعي الترتيب ويبتدئ بالأهم، وينصح الغزالي أن يبدأ المتعلم بعلوم الدين ويتقنها تماماً، ثم يدرس العلوم الأخرى حسب أهميتها.
- يجب على المتعلم أن يحترم حقائق العلم بغض النظر عن الخلافات، وينصح الغزالي المتعلم بعدم الاندفاع في حكمه ضد العلوم ووصف بعضها بالفساد إذا كان هناك خلاف بين أصحاب تلك العلوم ومعلميها، أو لأن هناك من أتى بأخطاء فيها.
- يقول الغزالي «إن قيمة العلم ترجع إلى شيئين: أحدهما شرف الثمرة، والثاني وثيقة الدليل وقوته. وذلك كعلم الدين وعلم الطب، فإن ثمرة أحدهما الحياة الأبدية، وثمرة الآخر الحياة الفانية، فيكون علم الدين أشرف» ويجب على المتعلم أن يعرف قيمة العلوم التي يدرسها.
- بيّن الغزالي للمتعلم ما ينبغي أن يكون غرضه ومقصده من التعلم، مؤكداً أولوية العلوم الدينية على العلوم الدنيوية، ولكنه مع هذا نصح بألا يهمل المتعلم سائر العلوم المحمودة إذ لا يمكن الاستغناء عنها وقد شبه علوم الدين بالجند المحاربين المجاهدين في الجيش، والعلوم الأخرى بالأشخاص الذين لا يستغنى عنهم جيش مهما كان، مثل القائمين على إطعام وخدمة الجند. وأن يكون غرض المتعلم وهدفه هو تجميل نفسه وتهذيبها والآخر هو التقرب من الله عز وجل.

- حذر الغزالي المتعلم من أن يبغي من وراء علمه الرياسة والمال والجاه ومباهاة الأقران.

الغزالي والمنهج:

١ - في ضوء أهداف التربية عند الغزالي فقد قسم العلوم إلى ثلاث مجموعات:

١ - علوم مذموم قليلها وكثيرها كالسحر والتنجيم وكشف الطالع.

٢ - علوم محمود قليلها وكثيرها، كالدراسات الدينية والعبادات.

٣ - علوم يحمد منها قدر معين ويذم التعمق فيها كالفلسفة وبعض المذاهب الطبيعية (مثل الفلك).

يرجع الغزالي سبب ذم بعض العلوم إلى ثلاثة أسباب:

- قد تكون مضرة بصاحبها أو مضرة بغيره كالسحر.
- قد تكون مضرة بصاحبها كعلم النجوم وهو قسمان المذموم منه علم النجوم الاستدلالي والتنجيم. والثاني محمود وهو علم النجوم الحسابي أو علم الفلك.
- قد تكون عديمة الفائدة فهي مذمومة قد تتبعها دراسة نوع من الكفر «كالبحث عن الأسرار الإلهية».

٢ - ويقسم الغزالي العلوم إلى فرض عين وفرض كفاية:

فعلوم فرض عين: هي علوم الدين بأنواعها، تشمل القرآن الكريم والعبادات وشئون الصلاة والصوم والذكاء.

وعلوم فرض كفاية: وهي علوم الدنيا: الطب والحساب والصناعات.

٣ - كما قسم الغزالي أيضاً العلوم حسب أهميتها:

المرتبة الأولى: القرآن الكريم وعلوم الفقه والسنة والتفسير.

المرتبة الثانية: علوم اللغة والنحو ومخارج الحروف.

المرتبة الثالثة: فروض الكفاية كالطب والحساب والصناعات.

المرتبة الرابعة: علوم الثقافة كالشعر والتاريخ وبعض فروع الفلسفة.

نظرة تقويمية:

يتضح من تقسيم المنهج عند الغزالي نزعتان: نزعة دينية صوفية تجعله يضع علوم الدين فوق كل اعتبار ويراها أداة لتطهير النفس ويؤكد الاهتمام بالتربية الخلقية، والنزعة الواقعية النفعية، فإن الغزالي يؤكد تقديره للعلوم حسب نفعها للإنسان سواء هذا النفع كان في الدنيا أم في الآخرة، وأن العلم يجب أن يقترن بالعمل. وهذا ما أشارت إليه الفلسفة البراجماتية، مما يدل على أن تراثنا العربي الإسلامي قد سبق علماء الغرب وفلاسفتهم أمثال جون ديوي.

ويذكرنا منهج الغزالي بالمنهج الدراسي الذي وضعه هربرت سنسر الفيلسوف الإنجليزي الذي ظهر في أواخر القرن التاسع عشر، ومن الغريب أن سبنسر يقول في أحد مقالاته أنه يعجب لأن أحداً لم يفكر قبله في قيمة العلوم قبل تعليمها للصغار من الإلمام بتلك العلوم ولم يعلم سبنسر أن الغزالي قد سبقه في هذا المجال بنحو ثمانية قرون.

- نجد أن آراء الغزالي تميل أكثر إلى الروحانية، ويتفق هذا الميل بطبيعة الحال مع فلسفته الصوفية، فهدف التربية عند الغزالي هو الكمال الإنساني في الدنيا والآخرة. ويبلغ الكمال باكتمال الفضيلة عن طريق العلم، فتسعده الفضيلة في دنياه وتقربه من الله فيسعد بها في آخرته.

- كذلك لم يؤكد الغزالي أهمية التعليم المهني بالرغم من تأكيده على أهمية الصناعات الضرورية لحياة الإنسان والمجتمع البشري.

- نجد الغزالي قد وصل في تفكيره إلى غاية ما وصل إليه أحدث المربين من تأكيد وجوب تناسب الدراسة مع المستوى العقلي للمتعلم إذ أن عدم التناسب من شأنه أن ينفر المتعلم من الدراسة، وأن يربك عقله فيصاب بالفشل الذي قد يتسبب في هروبه من الدرس وكان من أنصال فكرة التدرج في التعليم أي ترتيب العلوم ترتيباً منطقياً.

- كما فطن الغزالي إلى أن هناك فروق فردية ونصح بأن تتمشى عملية التعليم مع المستوى العقلي للمتعلم.

- ركز الغزالي على صفة التواضع في المعلم، كما على المعلم أن يتصف بالتفاني في العمل والشفقة والرحمة بالمتعلم والتسامح وسعة الصدر.

- فطن الغزالي إلى اتساع مجال العلم والمعرفة، خير من قصره على نواحي محدودة. وبيّن ضرورة دراسة المادة الدراسية دراسة وافية قبل سماح المتعلم بالانتقال لدراسة مادة أخرى، أو مناقشة المادة والمجادلة في قضاياها.

- كما وضّح الغزالي أهمية دراسة المعلم لنفسية المتعلم، وأن يتمسك المعلم بمذهب معين والاعتقاد فيه وعدم التذبذب حتى لا يزعزع فكر المتعلم.

- وضحت أهمية الحفظ وأولوياته عند المتعلم، فنص الغزالي على طريقة معينة لتعليم الدين تتلخص في أن تعليم الدين يبدأ بالحفظ مع الفهم ثم الاعتقاد والتصديق وبعد ذلك تقوم البراهين والأدلة التي تساعد على تثبيت العقيدة.

- ونتبين قوة عقيدة الغزالي فيما يمكن أن تفعله التربية من إصلاح وإتمام وتهذيب لخلق الأفراد وتطهير نفوسهم لكي تنتشر الفضيلة في المجتمع إذا كان اهتمامه بالتربية الدينية والتربية الخلقية.

- غير أن من ناحية تخويف الصبي بأبيه، فإن الأب باعتباره مركز للسلطة في العائلة، ينبغي أن يكون شخصاً يحترم ويحسب له الحساب، ولا يكون رمزاً للرهبة والخوف.

- قد أوضح لنا الغزالي أن بعض الغرائز موجودة في الإنسان منذ ولادته، وأن بعضها يتكون فيه على مر الزمن، عندما يبلغ سناً معينة.

- تكلم الغزالي عن قيمة اللعب للصغار وأتى بهذه الآراء التي سبق بها عصره، فلم يصف الغزالي اللعب على أنه مجرد نشاط تلقائي يقوم به الصغير فحسب، بل له وظائف منها أنه يساعد على ترويض الجسم وتقوية العضلات ويؤدي إلى نمو جسماني سليم، وإدخال السرور والبهجة على المتعلم، كعامل ترفيهي لابد منه.

- لم يفت الغزالي الحديث عن الثواب والعقاب وكيفية استعمالهما لخدمة الأغراض التربوية وكانت آراء الغزالي معتدلة غاية الاعتدال.

- أما رأيه في ضرورة العمل على توجيه الصبي نحو التدين والروحانية

والتقشف والبعد عن الحياة المادية المترفة ونصحه باتباع طرق المنع والقمع كوسيلة للوصول إلى هذه الغاية، فإنه يتمشى مع اتجاهه الفلسفي الصوفي، على أن الرأي الحديث في هذه النظرية يميل إلى التوسط في النظر إلى الأمور فلا يستحب المغالاة في السعي وراء المادة، وترف الحياة. كما لا يستحب أيضاً التمادي في المثالية والزهد والبعد عن الدنيا والتي تنكر الرغبات الفكرية إنكاراً شديداً.

- من الأمور الهامة في فلسفة الغزالي التربوية أنه بجانب ما وضعه من أساس سليم للتربية الخلقية بالنسبة لأخلاق الفرد الشخصية، فقد وضع أيضاً أساساً تبنى عليه طريقة العامل بين الناس بعضهم ببعض أي أنه وضع أساساً للتربية الاجتماعية.

- اهتم الغزالي بشغل وقت الفراغ للمتعلم مبيناً بذلك إدراكه أن الشباب والفراغ من الأمور التي تساعد على انحراف خلق الشباب وسعيه إلى إيجاد وسائل للترفيه قد تكون غير صالحة، كما نصح بأن يتعود المتعلم القراءة، وخاصة قراءة القرآن الكريم والمؤلفات الدينية.

- من الملاحظ أن الغزالي لم يقل شيئاً عن تعليم البنت بل اهتم فقط بتعليم الصبي، وأغفل العلوم الفنية والجمالية، ولم يظهر رأي الغزالي بشأن التربية المهنية بوضوح. فقد تكلم عن ضرورة تعليم بعض العلوم كالطب والفلك والحساب والصناعات ولكنه في نفس الوقت لم يظهر تحمساً للتعليم المهني، بل على العكس فإنه كان من الداعين إلى الابتعاد عن السعي وراء الأجر لقاء الخدمات التي يقوم بها الفرد للناس، وخاصة في النواحي التعليمية. كما أنه أشار إلى عدم تحبيذه للمهن أو التعليم المهني لأن العلم يجب أن يطلب لذاته. وبالرغم من أنه امتدح مهنة التعليم كأشرف مهنة إلا أنه في الوقت نفسه أوضح أن المعلم الذي يتقاضى أجراً غير جدير بالاحترام.

هذه بعض الجوانب التي عرضنا لها لنكشف عن إبعاد الرؤية الإسلامية من خلال مفكر له باع طويل في علوم الدين الإسلامي، ونأمل أن نستجلي أفكار الآخرين في هذا المجال حتى تتضح النظرية التربوية المبنية على أسس الإسلام.

المراجع

١ - الأهواني، **أفلاطون**، نوابغ الفكر الغربي، القاهرة: دار المعارف،

٢ - القباني، **التربية عن طريق النشاط**، القاهرة: دار المعارف، ١٩٥١.

٣ - زيان، **الغزالي ولمحات من الحياة الفكرية في الإسلام**، القاهرة: نهضة مصر، ١٩٥٨.

٤ - ، **المرجع في تاريخ التربية**، ترجمة صالح عبدالعزيز، القاهرة: النهضة المصرية، ١٩٧٩.

٥ - ، **أعلام الفلسفة الحديثة**، رؤية نقدية، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية، ١٩٧٩.

٦ - عبدالعزيز، **تطور النظرية التربوية**، القاهرة: المطابع الأميرية.

٧ - عبود، **الفكر التربوي عند الإمام الغزالي كما يبدو من رسالته**، القاهرة: دار الفكر العربي، ١٩٨٠.

٨ - ، **المذهب التربوي عند الغزالي**، القاهرة: دار الهنا، ١٩٥٦.

٩ - ، **أعلام الفلاسفة، كيف نفهمهم**، ترجمة متري أمين، القاهرة: النهضة العربية، ١٩٦٤.

١٠ - ، **البراجماتزم، القاهرة، لجنة التأليف والترجمة والنشر، ١٩٣٦.**

١٢ - Bayles, Ernest, Pragmatism in Education, New York: Horper & Row Publishers, 1966.

١٣ - brickman, William. John Dewey: Master Educator, New York: Society for the Advancement of Education, 1959.

١٤ - Burler, J. Donald. Idealism in Education, New York: Harper & Row Publishers, 1966.

١٥ - Claydon, Leslie F. Rousseau on Education, New York: The Macmillan Company, 1969.

١٦ - Dewey, John. Democracy and Education, New York: Macmillan Company, 1948.

١٧ - Jepperys M. Hohn Locke Prophet of Common Sense, London: Methuen & Co., 1967.

١٨ - Lock, John. Some Thoughts Concerning Education, Cambridge: At the University Press, 1934.

١٩ - Mc Clintock, Robert. The Theory of Education in the Republic of Plato, New York: Columbia University, 1968.

٢ - ابن حزم الأندلسي(*)

حياته:

هو أبو محمد علي بن أحمد بن سعيد بن حزم، ولد في منية المغيرة بقرطبة في رمضان عام ٣٨٤هـ/ نوفمبر ٩٩٤م لأسرة موسرة وعاش سنواته الأولى في قرطبة، ثم تنقل هو وأسرته في أرجاء الأندلس بعد نشوب الحرب الأهلية عام ٣٠٠هـ/ ١٠٠٨م، ومرت به مشكلات أدى بعضها إلى دخوله السجن، وفي عام ٤١٤هـ صار وزيراً للخليفة الأموي المستظهر بالله، وكان ابن حزم يرى أن هذا المنصب قد يساعده في تحقيق أهدافه السياسية التي تتمثل في وحدة الأندلس والوقوف صفاً واحداً ضد مسيحي الشمال الأندلسي، لكن هذا الأمل تلاشى بسرعة حين قتل المستظهر بالله بعد أقل من شهرين من ولايته، وطورد ابن حزم من خصومه بني أمية، ولم يجد غير الانسلاخ من السياسة ودهائها والعكوف على طلب العلم والتفرغ له وكان يناهز الخامسة والثلاثين من عمره.

وكانت اهتمامات ابن حزم العلمية واضحة منذ نشأته الأولى فكان أبوه الوزير أحمد بن حزم حريصاً على تنشئته على السلوك الإسلامي القويم وكان يحيطه برقابة دائمة في سنوات الطفولة والصبا ولذا لم يبرح قصر أبيه للتعلم في سنواته الأولى، لأنه تلقى دروسه في الطفولة والصبا على جواري أبيه فتعلم منهن القراءة والكتابة وحفظ القرآن الكريم ورواية الشعر.

وعندما بلغ الثانية عشرى صحب أباه إلى بعض المجالس العامة وساعده ما كان يتناقله الكبار من أفكار وقضايا على الإلمام بثقافة عصره، ثم سمع الحديث من بعض علماء عصره وروى الشعر وكان اهتمامه به واضحاً في شبابه.

وفي السادسة والعشرين من عمره بدأت دراساته الجادة في الفقه، ثم ازداد اهتمامه به في الفترة التي شهدت فشل مشروعاته السياسية، وكان مالكي المذهب

(*) عن د. عبدالبديع عمر الخولي، في كتاب «الفكر التربوي في الأندلس» الفصل الخامس، القاهرة: دار الفكر العربي، ١٩٨٥، ص ص ١٢٣ - ١٨٣.

في بداية أمره شأن الأندلسيين ثم انتقل إلى المذهب الشافعي وناضل عنه وتعرض بسبب ذلك لمضايقات بعض فقهاء الأندلس حتى لقد اتهموه بالشذوذ في أفكاره ويبدو أنه كان يعاني من القلق الفكري لانه انتهى بعد الدراسة والتأمل إلى ترك المذهب الشافعي واعتنق المذهب الظاهري وطوره ودافع عنه ووضع الكتب في شرحه، وغدا صاحب اتجاه متميز بين فقهاء الظاهرية وصار له أتباع يعرفون بالحزمية.

وإلى جانب الفقه الذي نبغ فيه ابن حزم كانت له اهتمامات بالمنطق والفلسفة وعلم الكلام وله فيها مؤلفات ذات طابع متميز في المنهج والمحتوى، منها كتابه الشهير «الفصل في الملل والأهواء والنحل»، و«التقريب لحد المنطق» يحاول به إيجاد منطق إسلامي.

وفي مجال التاريخ والسياسة كان مؤرخاً دقيقاً ثقة في أحكامه وله جمهرة أنساب العرب وغيره من المؤلفات، وهذا كله فضلاً عن آرائه التربوية التي حفلت بها مؤلفاته الكثيرة.

وهذه الاهتمامات العلمية على تنوعها كونت شخصيته الشديدة فيما يرى أنه حق، ولذا كان يجادل مخالفيه في صرامة وعنف لا يخفف من صرامته لين أو موادعة وإنما كان كما يقول ابن بسام في الذخيرة «يصك به (جدله) معارضة صك الجندل وينشقه متلقيه انشاق الخردل فينفر عنه القلوب... حتى استهدف إلى فقهاء وقته فتمالأوا على بغضه... وهو في ذلك غير مرتدع ولا راجع إلى ما أرادوا به يبث علمه فيمن ينتابه من عامة المقتبسين منه... ولايدع المثابرة على العلم والتأليف فيه.. حتى كمل من مصنفاته في فنون العلم وقر (حمل) بعير لم يعد أكثرها عتبة بابه لتزهيد العلماء طلاب العلم فيها حتى أحرق بعضها باشبيلية ومزقت علانية لايزيد مؤلفها ذلك إلا بصيرة في نشرها وجدالاً للمعاند فيها إلى أن مضى لسبيله».

ويبدو من العبارة السابقة أن ابن حزم كان قوي الحجة في الدعوة إلى أفكاره متحمساً لرأيه، ويظهر أنه لم يلتزم باللين مع أنه نصح الآخرين به في رسالته

«الأخلاق والسير»، ولعل ثقته بنفسه واعتقاده أنه صاحب رأي صائب جعله يشعر بأنه لامجال للالتزام باللين خصوصاً وأن الخلاف المذهبي كان جاداً في الأندلس ومن ثم رأى مواقف خصومه كأنها مكابرة في الحق، لذا سخر منهم ولم يهادنهم، فأثاروا عليه العامة وبعض الحكام، وأحرقوا كتبه، وطاردوه حتى عاش أواخر حياته في قريته لا يتصل به غير قله من تلاميذه الذين أخلصوا له ولفكره ولم يبالوا بمطاردة خصومه له.

ويمكن أن نفسر ما حدث لابن حزم مع مخالفيه في الرأي بأنه كان ذا فكر سياسي يخالف عامة الأندلسيين، كما كان يخالف المذهب المالكي مذهب الجماعة الأندلسية، فضلاً عن أنه كما قالوا عنه كان يجيد العلم لكن لا يجيد سياسة العلماء.

١ - العوامل المؤثرة في فكر ابن حزم:

كانت شخصية ابن حزم في تكوينها النفسي والفكري وليدة ظروف أحاطت بهما وتركت آثاراً واضحة في سلوكه مع معاصريه وفي اهتماماته الفكرية والتربوية، وكانت الأسرة التي ينتمي إليها من الأسر الميسورة، ولذا تلقى دروسه الأولى في قصر أبيه على الجواري اللائي تركن في شخصيته أثراً عميقاً وهيأن له خبرة لها قيمتها وهو يقول عن ذلك. . «وهن علمنني القرآن وروينني كثيراً من الأشعار ودربنني في الخط ولم يكن وكدي وأعمالي ذهني منذ أول فهمي وأنا في سن الطفولة جداً إلا تعرف أسبابهن والبحث عن أخبارهن».

وارتبط بنشأته في بيئة الحكام «وكان أبوه وزيراً» مؤثراً آخر هو التعصب لنبي أمية والقول بصحة إمامتهم ودفاعه عنهم إلى حد بغض الناس له لحبه لبني أمية واتهامه بأنه يعادي منافسيهم.

وكانت المنطقة التي تقع بها قريته «مينت ليشم» تهتم بالفلسفة اليونانية واللاهوت، وكانت اللاتينية والعبرية شائعتين فيها للحاجة إليهما في تدريس الكتب المقدسة.

ومع هذه المؤثرات مؤثر نفسي هام هو تكوينه النفسي وما اتصف به من مزاج عصبي حاد وصراحة موجعة، وكان ذلك من أسباب توتر علاقته بالناس وعنف ردهم عليه تشنيعاً وتحريضاً وتلفيقاً وقد اتهمه معاصروه كما سبق القول بأنه يحسن العلم ويجهل سياسة العلماء، فلا يعرف كيف يتكلف معهم ويهادنهم.

وربما كان أخطر المؤثرات في حياته الفكرية اتباعه المذهب الظاهري ونبوغه فيه ودعوته إليه، لأن هذا المذهب باعتماده على ظاهر الكتاب والسنة وفقاً لدلالة الألفاظ وبتحريمه التقليد وبمخالفته الأئمة المشهورين قد أغضب فقهاء الأندلس فأثاروا العامة على ابن حزم وحرضوا الأمراء على مباعدته وإحراق كتبه.

٢ - الحرية وتنشئة الفرد المتحرر عند ابن حزم:

كان ابن حزم يرى في الحرية العلاج لكثير من فساد عصره ومعاصريه، وتعني الحرية التفكير والتعبير، وفي رأيه أن المسلم لا يخضع إلا لربه، ولا قيود تقيده إلا ما يصدر عن المبادئ الدينية والخلقية، وماعداها لا قيد على فكر الإنسان أو مسلكه ومن ثم فالسلطة التي توجه الإنسان إنما هي سلطة داخلية نابعة من نفسه لا من السلطة الخارجية المهيمنة على الناس.

وحرية التفكير عند ابن حزم تدفع الإنسان إلى أن يحترم النتاج العقلي لغيره، والرأي الذي يجب أن يأخذ الإنسان به هو الرأي المعتمد على الأدلة والبراهين. وما سوى ذلك لا يعتد به ابن حزم.

ولإيمانه بحرية التفكير كان يحث قومه على ممارستها فمن حق الشعب أن يفكر بلاقيد على تفكيره وأن يعبد ربه بلا حجر عليه من الآخرين، وفي رأيه أن من أسباب عجز الأندلسيين عن التفكير الحر والعبادة الخالصة خضوعهم للأمراء المستبدين والفقهاء المسيطرين لذا ألف كتابه «التقريب لحد المنطق والمدخل إليه بالألفاظ العامية والأمثلة الفقهية» هادفاً به تزويد الأندلسيين بالأساليب الجيدة للتفكير حتى يمارسوا حريتهم في مواجهة القوى السياسية والدينية المسيطرة على الأندلس حينذاك.

وتتحقق الحرية عنده في مجال الفكر بالقدرة اللغوية والأخذ بأحكام العقل ومعطيات الحواس وتحتاج القدرة اللغوية إلى تربية لغوية يستطيع الإنسان بعدها أن يصل إلى مدلولات الألفاظ وإل فهم مطلوبات الله منه دون الرجوع إلى الآخرين الذين يؤولون النصوص الدينية ويخرجون بها عن معطياتها الظاهرة.

ويرى ابن حزم أن الخلل في تطبيق الشريعة في الأندلس أدى إلى الخلل في كل شيء فظهر القائلون بأنه لا يمكن العلم بشيء إلا عن طريق إمام معصوم، والقائلون بأن معرفة الإمام الزمني من الأصول الدينية وغيرهم من الذين جانبوا المعطيات الواضحة في الدين.

ويرى ابن حزم أن على المسلم أن يتصل بربه بلا واسطة بعيداً عن سطوة الفقهاء والأولياء والأئمة، ويتصل الإنسان بربه مباشرة بتعامله الذاتي مع النصوص الدينية طالما يملك القدرة على فهم الدلالات اللغوية بعيداً عن الغموض أو الغيبيات أو الرمو التي لا وجود لها في الدين، فكل مسلم يفهم النص بالأداة التي يفهمه بها الآخرون وهي اللغة. ومعطيات النصوص الدينية يجب الإذعان لها، والإنقياد واجب علينا لما أوجبه النص أو الإجماع لأن كلام الله تعالى وأخباره وأوامره لا تختلف، والإجماع لا يأتي إلا بحق، والله تعالى لا يقول إلا الحق.

وبالتعامل الذاتي مع النصوص الدينية تتحقق للمسلم الحرية بعيداً عن المتحكمين فيه باسم الدين، ولذا منع ابن حزم أية واسطة بين الله وعباده، فرفض التوسل بالأولياء وأنكر الخوارق بعد عصر النبوات، ورأى أن الاعتقاد في ذلك يناقض الوحدانية لله، لأنه تقديس للأولياء وعبودية لهم، فلا وسيلة بين الله وعباده غير الوسيلة التي حددها الله وهي طاعته والعمل بما أوجبه علينا في كتابه، وفي هذا كرامة للإنسان وصون لحريته فلا يستعبده طاغوت أو مدعي ولاية.

وكان ابن حزم يرى أن الإنسان تقيده نزوات الجسد إذا خضع لها، وكان يرى قومه مستعبدين لشهواتهم، فأراد أن يحررهم من سطوة الغريزة وظهر ذلك بوضوح في كتابه «طوق الحمامة» الذي حث فيه على العفة وسما فيه بالحب الطاهر

داعياً إلى التحرر من نزوات الجسد، ولم يجد وهو عالم الشريعة حرجاً في ذلك، لأنه كان صادقاً مع قومه لا يرائي ولا ينسك نسكاً أعجمياً.

وخلاصة رأيه في الحرية: أن ابن حزم يريد أن يحرر العقل من التقليد والخرافات، ويحرر النفس من الذلة والخضوع لغير الله، ويحرر الجسد من النزوات، وهي فضائل دعا إليها في كتاباته.

٣ - التربية الخلقية عند ابن حزم:

اتجه ابن حزم في نظرته إلى الأخلاق اتجاهاً عملياً واقعياً مستمداً من تحليله للواقع الأندلسي ومعرفة عيوب قومه، وكان منهجه في تناول المشكلة الأخلاقية لا يعتد بغير الواقع، لذا كان آراؤه في الإصلاح والتربية تعبيراً عن الواقع الأندلسي ناقداً له ومحاولاً علاجه.

يرى ابن حزم أن الفضيلة وسيطة بين الإفراط والتفريط فكلا الطرفين مذموم والفضيلة بينهما محمودة حاشا العقل فإنه لا إفراط فيه، فأحكام العقل لا توصف بأنها مفرطة أو مغالى فيها لأن الإفراط في استعمال العقل حكمة بخلاف الاندفاع بانفعال فالشجاعة فضيلة ولكن اندفاع الإنسان فيها دون ضابط ودون تحكيم للعقل قد ينقل الإنسان من صفة الشجاعة إلى صفة التهور.

وأصول الفضائل عند ابن حزم أربعة هي: النجدة والجود والعدل والفهم، وأصول الرذائل كلها أربعة هي: الجبن والبخل والظلم والجهل، ويرى أن الذي يميز بين الفضائل الرذائل هو ما نحس به من أنس إلى الفضيلة والطاعة ونفور من الرذيلة والمعصية، والإنسان الذي يتحقق منه هذا الاتجاه يكون قادراً على ضبط نفسه والتحكم في ذاته فهو ينهى نفسه عن الهوى كما أمر الله.

ويرى ابن حزم أنه ليست هناك فضائل في ذاتها ولا رذائل في ذاتها، لأن الله تعالى هو الذي حدد الحسن والقبح في الأشياء وهو الذي حدد المثل العليا التي نقتدي بها في سلوكنا، فلا وجود لفضائل في ذاتها أو رذائل في ذاتها.

ويصل الإنسان إلى الفضائل بطريقتين: الإلهام والعلم. والإلهام خاص

بالأنبياء، لأن الله علمهم الخير والفضائل دون أن يتعلموها من الناس أما العلم فهو طريق الناس إلى اكتساب الفضائل، وهذه النظرة تفسح المجال أمام التعليم لتهذيب النفوس وغرس الفضائل فيها.

وحث ابن حزم الإنسان على أن يتخلق بالغيرة، لأن فيها نجدة وعدلاً، وهما مع الفهم والجود يمثلان أصول الفضائل، وجعل الأمانة والعفة نوعين من أنواع العدل والجود، ومدح المداراة لأنها فضيلة متركبة من الحلم والصبر، وحث على التأني في معالجة الأفكار والمشكلات، ووجه من جهل معرفة الفضائل إلى الاعتماد على ما أمر به الله ورسوله صلى الله عليه وسلم فأنه يحتوي على جميع الفضائل.

وكان ابن حزم يؤمن بنقد النفس وترويضها كي تتخلص من العيوب، ويحث غيره على أن ينهج نهجه فيتدرب على النقد الذاتي حتى يقوم نفسه وطريقه في ذلك الرياضة الروحية والاقتداء بالأنبياء والصالحين والفلاسفة الذين تناولوا مشكلات الأخلاق ويتحدث عن تجربته الذاتية فيقول: «كانت في عيوب فلم أزل بالرياضة واطلاعي على ما قاله الأنبياء صلوات الله عليهم والأفاضل من الحكماء المتأخرين والمتقدمين في الاخلاق وفي آداب النفس أعاني مداواتها حتى أعانني الله عز وجل على أكثر ذلك بتوفيقه ومنته، وتمام العدل ورياضة النفس والتعرف بأزمة الحقائق هو الإقرار بها ليتعظ بذلك متعظ يوماً إن شاء الله».

٤ - الطبيعة الإنسانية عند ابن حزم:

يتناول ابن حزم في أفكاره عن طبيعة الإنسان مكونات الإنسان ودوافعه وأفعاله. فأما مكونات الإنسان فيذكر أنه وجد للفظ الإنسان استعمالات ثلاثة: فقد يطلق ويراد به النفس وقد ورد ذلك في القرآن الكريم «إن الإنسان خلق هلوعاً إذا مسه الشر جزوعاً وإذا مسه الخير منوعاً» فهذه صفة النفس لا صفة الجسد، لأن الجسد موات والنفس هي الفعالة المميزة.

ويطلق لفظ الإنسان ويراد به الجسم فقط وقد ورد ذلك في القرآن الكريم في قوله تعالى: ﴿خلق الإنسان من صلصال كالفخار﴾ فهذه صفة الجسد لا صفة

النفس، لأن الروح تنفخ بعد تمام خلق الإنسان الذي هو الجسد، ونقول للميت هذا إنسان وهو جسد لا نفس فيه.

ويطلق لفظ الإنسان على الجسم والنفس معاً فنقول في الحي هذا إنسان هو مشتمل على جسد وروح. فهذه الاستعمالات الثلاثة للفظ «الإنسان» صواب والاقتصار على أحدهما خطأ تبطله نصوص القرآن والاستعمال اللغوي المألوف للفظ «إنسان».

ويرى ابن حزم أن الله قد خلق نفس الإنسان مميزة عاقلة عارفة بالأشياء على ما هي عليه فهمه بما تخاطب به، وخلق فيها قوتين متعاديتين في التأثير وهما التمييز والهوى وكل واحدة منهما تريد الغلبة على آثار النفس، فالتمييز هو الذي خص به نفس الإنسان والجن والملائكة دون الحيوان الذي لا يكلف والذي ليس ناطقاً، والهوى هو الذي يشارك الإنسان فيه نفوس الجن والحيوان حاشا الملائكة فإنما فيها قوة التمييز فقط، ولذا لم تقع منها معصية أصلاً بوجه من الوجوه.

وفيما يتصل بالدوافع يرى ابن حزم أن الطمع سبب كل الهموم في حياة الإنسان، وهو خلق ذميم يضاد نزاهة النفس وهو متركب من الجبن والشح والجود والجهل، وهذه الصفات نقيض الفضائل الأساسية ولولا الطمع ماذل أحد لأحد، ونتيجة للطمع كثرت الهموم في حياة الناس، مما دفعهم على اختلاف مواقعهم إلى تكريس جهودهم لإزالة هذه الهموم لينعموا بحياتهم، وطريقهم الوحيد عنده هو أن تتجه كل مجهوداتهم إلى طاعة الله فالطاعة هي الطاردة للهم.

وفيما يتصل بأفعال الإنسان يرى ابن حزم أن الإنسان مخير ولو أن اختياره ليس اختياراً مطلقاً، فعمله يصدر عنه عندما تتوفر ثلاثة أركان: «صحة الجوارح مع ارتفاع الموانع، وهذان الوجهان قبل الفعل، وقوة أخرى من عند الله عز وجل. وهذا الوجه مع الفعل باجتماعهما يكون الفعل.. فالقوة التي ترد من الله تعالى على العبد فيفعل بها الخير تسمى بالإجماع توفيقاً وعصمة وتأييداً. والقوة التي ترد من الله تعالى فيفعل بها الشر تسمى بالإجماع خذلاناً، وسبق القول أن الله تعالى خلق في النفس قوتين متعاديتين متضادتين هما: التمييز والهوى وكل منهما تحاول

التغلب على الأخرى، وأمام اختيارهما تكون التبعات، فإذا تغلب التمييز أعان الله العبد ووفقه، وإذا تغلب الهوى خذله الله وأضله.

٥ - الأسس العامة للمنهج:

لابن حزم متطلبات خمسة ينبغي مراعاتها في المنهج التعليمي الذي يقدم للتلاميذ، هناك مطلب ديني، ومطلب خلقي ومطلب يتصل بنفع المادة التعليمية للمسلمين في زمانهم الذي يعيشونه، ومطلب يتصل بنضج المتعلم ومناسبة المادة له. ومطلب يتصل بطبيعة محتوى المادة التي نعلمها للتلاميذ.

أما ما يتصل بالمطلب الديني فإن نعليم أمور الدين للتلاميذ مطلب رئيسي فنحن ينبغي أن نهتم بالعلوم التي نبتغي بها مرضاة الله والفوز بالجنة في الآخرة «فأفضل العلوم ما أدى إلى الخلاص في دار الخلود ووصل إلى الفوز في دار البقاء».

وفيما يتصل بالمطلب الخلقي يجب أن تساعد المواد الدراسية المتعلم على تكوين القواعد الخلقية التي تؤدي إلى تهذيبه وتمسكه بالفضائل، فنبغي أن يتجنب من الشعر والأغراض التي تحث على الصبابة وتدعو إلى الفتنة وتصرف النفس إلى الخلاعة وربما دفعته إلى «إهلاك نفسه في غير حق وإلى خساة الآخرة مع إثارة الفتن وتهوين الجنايات والأحوال الشنيعة.. وتمزيق الأعراض وذكر العوراء».

وأما فيما يتصل بنفع المادة التعليمية يوجب ابن حزم الاهتمام بالعلوم النافعة للمسلمين في زمانهم فيقدمها على غيرها، فلكل زمن علومه واهتماماته، ويجب البدء بالعلوم التي تعتبر وسائل أو أدوات لغيرها كالعلوم اللسانية.

وفيما يتصل بنضج المتعلم ومناسبة المادة التعليمية له نجد سن بدء التعليم عند ابن حزم هي الخامسة، فالطفل عند هذه السن يكون قد حصل نوعاً من النضج يساعده على التخاطب ولذا يبدأ في تعلم الكتابة وتأليف الكلمات من الحروف ثم يتعلم القراءة ويحفظ مع ذلك القرآن الكريم ثم يعتمد على نفسه في الانتقال إلى مرحلة أخرى «فإذا نفذ في الكتابة والقراءة كما ذكرنا فلينتقل إلى علم النحو واللغة معاً».

أما فيما يتصل بطبيعة المادة التي نعلمها ومحتواها فإنه يرى أن تكون المواد خاضعة لبراهين العقل ولملاحظة الحواس وقابلة للتجريب فيما يستدعي ذلك، فلا تدرس مادة تكون المعلومات فيها خارجة عن نطاق العقل والحواس، لذا رفض علم أحكام النجوم لأنه ليس برهانياً ولا يمكن التأكد من قضاياه، حقاً أو باطلاً فالقضاء بالكواكب باطل لتعريه من البرهان وإنما هو دعوى فقط، ولا نحصي كما شاهدنا من كذب قضاياهم».

٦ - المواد الدراسية بين القدماء والمحدثين:

يقسم ابن حزم مواد الدراسة إلى مجموعتين، مجموعة تتغير من أمة إلى أمة، ومجموعة تتشابه في الحقائق والمحتوى عند جميع الأمم.

أما المجموعة التي تتغير بتغير الأمم فهي ثلاثة مواد: مواد الشريعة واللغة والأخبار، وإذا كانت لكل أمة شريعتها التي تحدد محتوى المواد المتصلة بهذه الشريعة فإن الشريعة الإسلامية تقدم إلينا علوم القرآن والحديث والفقه والكلام ومواد اللغة العربية تشمل علم النحو وعلم اللغة، وأما علم الأخبار - الذي يحتل علم الأنساب جزءاً منه - فإن ابن حزم يجد أن تنوع مناهجه أو طرق معالجته أمراً ذو مسحة عالمية، فالأحداث قد تعالج على أساس من معالجة الممالك أو السنين أو البلاد أو الطبقات، أو على أساس متنوع فيه هذه الطرق.

وابن حزم يرى أن الأمم تتميز عن بعضها وتتضح سماتها في هذه العلوم الثلاثة، ورأيه لايزال مصيباً في ذلك، فهذه المواد تتصل بشخصية الأمة وقيمها وطريقة تنشئة مواطنيها على أفكار وفلسفات تتمايز فيها كل أمة عما سواها.

وأما المجموعة التي تتشابه في حقائقها ومحتواها عند جميع الأمم فتتكون من أربع مواد: هي علم النجوم وهو يشمل علمين: علم الهيئة (الفلك) وله براهينه، وعلم أحكام النجوم. والمادة الثانية علم العدد (الحساب) والمادة الثالثة هي علم المنطق والفلسفة وينقسم هذا العلم إلى عقلي وحسي أما العقلي فإلهي وطبيعي وأما الحسي فطبيعي فقط، والمادة الرابعة من المواد التي تتشابه عند جميع الأمم هي علم الطب وهي نوعان: طب النفس وطب الجسم أما طب النفس فهو متصل بعلم

المنطق ومجاله الأخلاق، وأما طب الجسم فهو معرفة الطبائع الجسمية وتركيب الأعضاء والأمراض وأسبابها والأدوية وأنواعها وهو قسمان: طب وقاية وطب علاج وطب العلاج قسمان: علاج بالأدوية وعلاج بالجراحة كالجبر والبط (الشق) والكي والقطع.

٧ - محتوى المنهج وأهدافه الخاصة:

قدم ابن حزم مواد الدراسة وفقاً لتدرجها في نظره، فبدأ بما يناسب طفل الخامسة ثم انطلق مع نمو المتعلم دون أن يحدد مراحل دراسية بطريقة مباشرة عند محتوى المنهج.

أ - الكتابة:

يوجه ابن حزم الآباء وأولياء الأمور إلى أن يبدءوا في تعليم أبنائهم عن طريق المؤدبين عندما يجدون فيهم الاستعداد الجسمي والعقلي للكتابة والفهم لما يقال لهم وذلك يكون في نحو الخامسة من مولد الصبي، والمستوى الأدنى الذي يلتزم به المعلم هو وضوح الخط ليقرأ بسهولة وأما المبالغة في إتقان الخط وتزيينه فإن ابن حزم يعيبها لأن ذلك قد يكون وسيلة إلى خدمة الملوك الذين يستخدمون الخطاطين لكتابة رسائلهم ونسخ كتبهم، والاتصال بالحكام - عند ابن حزم - مطية الظلم والضلال.

ب - القراءة والقرآن:

مستوى تعلم القراءة هو المهارة في قراءة ما تصل إليه يد المتعلم باللهجة التي تناسب بلده، ويرتبط بإجادة القراءة حفظ القرآن الكريم لتيدرب بقراءته له على جودة النطق وليستفيد المبادئ السامية التي يحتويها في تقوية إرادته لمواجهة مشكلاته الحاضرة والمستقبلة.

جـ - النحو واللغة:

ينتقل المتعلم إذا أجاد المواد السابقة إلى تعلم النحو الذي يشمل قواعد

الصرف وضبط أواخر الكلمات ليستعين به في مخاطبة الناس وفهم كتبهم، ومع النحو يدرس علم اللغة الذي يقوم على دراسة الألفا ودلالتها اللغوية. ويرى ابن حزم الاقتصار في النحو على ما يؤدي وظيفته ومازاد على ذلك لا فائدة منه إلا للمتخصصين، أما علم اللغة فإنه يحبذ الإكثار من دراسته لأن الألفاظ ثروة لغوية حقيقية يستفيد منها المتعلم.

د - العدد:

يأتي علم العدد بعد تعلم النحو واللغة، ويدرس المتعلم في هذه المادة الضرب والطرح والقسمة والجمع ويأخذ طرفاً من المساحة ويدرس كتاب إقليدس في الأرثماطيقي (طبيعة العدد)، . . ويردسه ابن حزم لهدفين: الأول للمنفعة العلمية فالمساحة تنفع في جلب المياه ورفع الأثقال وهندسة البناء، وإقامة الآلات الحكمية، والهدف الثاني أنه يتخذ دراسة الرياضيات وسيلة لفهم ما بعد الطبيعة شأن أصحاب المنطق الرياضي.

هـ - المنطق والطبيعيات:

وبعد أن يدرس المتعلم المواد السابقة يدرس المنطق والعلوم الطبيعية، فيدرس في المنطق الأجناس والأنواع والقضايا والمقدمات والنتائج والقرائن وأساليب التفكير السليم ليعرف ماهية البراهين وما توهم أنه برهان وليس ببرهان ويدرس الطبيعيات وأحوال الجو وتركيب العناصر في المعادن والنبات والحيوان، ويقرأ كتب التشريح ليقف على محكم الصنعة وتأثير الصانع وتأليف الأعضاء واختيار المدبر وحكمته.

و - علم الأخبار:

اهتم ابن حزم بالتاريخ فوجه المتعلم إلى دراسة أخبار الأمم الماضية والحاضرة وأخبار الملوك سواء الظالمون أم العادلون، وهذه الدراسة ترغب المتعلم في الفضائل وتنفره من الرذائل، ويرى أن يدرس التاريخ وقت الراحة والسأم من تعلم المواد الأخرى لأن التاريخ سهل ومنشط للنفس ويجد فيه المتعلم لذة نفسية وفائدة عقلية.

ز - ما بعد الطبيعة:

وإذا أتقن المتعلم العلوم السابقة اللسانية فالرياضية فالطبيعية فالاجتماعية كان مهيأ للبحث في العقائد وما وراء الطبيعة فيتناول البحث في علة وجوده في الحياة، ويبحث في الآخرة ويقيم الأدلة على أن العالم مخلوق لله وليس قديماً كما يتناول النبوات حتى يقر في النهاية بنبوة محمد صلى الله عليه وسلم.

٨ - أساليب التعليم:

يبدأ التعلم عند ابن حزم كما سبق القول في سن الخامسة عندما تشتد أجسام المتعلمين ويفهمون ما يقال لهم ويقدرون على إجابة معلميهم ولكل من المعلم والمتعلم دور هام عند ابن حزم.

فأما المعلم فيجب عليه مراعاة أن تكون المادة التي تدرس للمتعلم مقبولة لديه لتلقي استجابة منه وأن يترفق بالمتعلم ويحاول التعرف على ما يناسب طبعة واستعداداته، ويجب أن تكون وسيلة المعلم التشويق والتدرج لا القسر والإرغام الممل ويكون التشويق والتدرج مجدياً إذا راعى المعلم ميول المتعلم واستعداداته.

ويجب على المعلم أن يكون قدوة لطلابه في سلوكه وتطبيقه للمبادئ التي يعلمها، وعليه أن يمارس الفضائل لأنها تكتسب وللتقليد دور هام في اكتسابها، وعلى المعلم ألا يذم ما يجهل من العلوم، وألا يحسد غيره وألا يحتقر من هم دونه، وعلى المعلم ألا يكتم علمه وألا يدرس علماً لا يتقنه حتى لا يخزي، وعلى المعلم أن يكون أميناً مخلصاً في عمله حريصاً على تنمية معارفه قنوعاً في مطالبه المادية، لا يأخذ أجراً على التعليم إلا إذا كان متفرغاً له ولم يكن له مورد آخر للرزق.

ويحذر ابن حزم العلماء من مجالسة الحكام فالمعلم «إن ابتلى بمحبة سلطان فقد ابتلى بعظيم البلايا وعرض للخطر الشنيع في ذهاب دينه».

ويكره ابن حزم للعالم الفاضل أن يشتغل طبيباً للسلطان أو يصحب السلطان بالنجوم، لأن من يصاحب السلاطين يظلم نفسه وسوف يعيش مهدداً من جهلهم، وهو ليرضيهم يكذب ويتعاطى «ما ليس في قوته الوفاء به فهو دهره في كذب دائم».

ويوجه المتعلم إلى أن يطلب العلوم التي تناسب قدراته العقلية، فلا يدرس العلوم السهلة وهو قادر على العلوم الغامضة (القوية)، وعلى المتعلم أن يقبل برغبة ونشاط على طلب العلم وأن يهتم بالسماع والقراءة ومصاحبة الكتاب، وعلى المتعلم أن يكون في بحثه موضوعياً محايداً في نظرته إلى المسائل العلمية ويحذر المتعلم من التأثر بأهوائه عند النظر في القضايا العلمية، فلا يصدقها بلا برهان ولا يرفضها بلا دليل قاطع، بل يقبل عليها ويفهمها ليحكم عليها بالصواب أو الخطأ بناء على الأدلة والبراهين.

وعلى المتعلم إذا أراد التخصص في مادة أن يلم أولاً بالمبادئ العامة للعلوم لتعلقها بسواها ثم يتخصص في علم أو اثنين أو ثلاثة على قدر استعداده وطلبه وانتظار التوفيق من الله.

وعلى المتعلم أن يتصف في طلب العلم بالصبر وحسن الفهم وقوة التحمل، والتواضع، وعليه أن يتخذ من العادات وأنماط السلوك ما يناسب البيئة العلمية التي توفر به خصوبة التفكير وعليه أن يكثر من الكتب ويدون ما يفهمه ويتردد على العلماء ويسكن حاضرة العلم ويحضر الندوات والمناظرات، وإذا حضر أحد مجالس العلم عليه أن يستفيد منها فيقبل برغبة صادقة في التعلم وأن يلتزم بحالة من ثلاث: أن يسكت سكوت الجهال ليتعلم، أو يسأل سؤال المتعلمين لا المتعنتين، أو يناقش ويجادل جدال العلماء بالحجة والبرهان من غير لجاجة أو عناد فبهذا يحمل المتعلم على التعليم من هذه المجالس.